الدكتور عزت السيد أحمد



إشكالية تعدد المناهج



2017

الدكتور عزت السيد أحمد



إشكالية تعدد المناهج


بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور عزت السيد أحمد

إشكالية تعدد المناهج



٢٠١٧م

☆ الكتاب : **إشكالية تعدد المناهج**

☆ الموضوع: **دراسات فكرية.**

☆ المؤلف : **الدكتور عزت السيد أحمد.**

☆ عدد الصفحات: ١٢٢ صفحة.

☆ قياس الصفحة: ب ٥ = ١٧ X ٢٤.

☆ النَّاشر: **دار العالم العربي**

☆ **بيروت/ عمان.**

☆ الطبعة الأولى: **٢٠١٧م.**

☆ **تاريخ: ٢٠١٧/٨/١ م.**

☆ تصميم الغلاف بريشة المؤلف.

☆ **البريد الإلكتروني:** sameah3@gmail.com

الإهداء

إلى كل أصحاب الذوق السليم

عزت السيد أحمد



مشكلة تعدد المناهج بالمطلق مشكلة مهمة وتستحق الكثير من وقفات البحث والمناقشة. أينما كانت هناك مناهج ، ولا يوجد ما لا يوجد فيه منهج أو مناهج، كانت إلىٰ جانبها وجات نظر واختلافات وصدامات في بعض الأحيان، ولذٰلك كله مقبول من الناحية (المنهجية) ولا اعتراض عليه من جهة المبدأ.

المشكلة التي لا تعنيني لا هنا ولا في غير هٰذا المكان هي المشكلة الأكثر انتشاراً وهي تنطع الرعاع والسوقة للتنظير وادعاء النظريات والرؤى والمواقف، والحقيقة هنا، لا اعتراض أيضاً فيما كانت طروحاتهم فيها وجهة نظر، أو سليمة منهجيًّا أو علميًّا مع افتراض عدم قبولها، وإنما اعتراضاتهم ومناقشاتهم تفتقر إلىٰ بداهات العمل العلمي وأولياته لأنهم أدعياء أصلاً، ومنذ نشأتي كاتباً وباحثاً أعرضت عن مناقشتهم إلا اضطراراً لأن الإعراض عن الجاهلين واجب، ومناقشتهم مضيعة للوقت والجهد.

هٰذا الكتاب يعرض في نصفه الأول تقريباً لمشكلة تعددية المناهج بالمطلق أو العام في البحث والتفكير والمناقشة والتربية والتعليم... وفي النصف الثاني يتخذ من المشكة السورية أنموذجاً لمشكلة تعددية المناهج التربوية التي فرضت علىٰ السوريين فرضاً استثنائيًّا منقطع النظير.

علىٰ هٰذا الأساس، مسألتان لا بُدَّ من وضعهما علىٰ رأس قائمة أوليات العمل هنا، هما خارج الموضوع منطقيًّا ولٰكنَّهُما أساس العمل في الموضوع منهجيًّا.

المسألة الأولى:

كثيرون يخلطون بَيْنَ المفاهيم والمعطيات خلطاً مدهشاً بانعدام منطقيته، ومثل هٰذا ما هو قائمٌ في مسألة الثَّورة ومعطياتها وغاياتها ونتائجها، بغضِّ النَّظر عن عمق المأساة التي نعيشها بسبب الأخطاء التي وقعت فيها الثَّورة والتَّآمر الدولي عليها.

تحسُّباً ودرءاً للبس وسوء الفهم لا بُدَّ من إدراك أنَّ الثورة قامت علىٰ نظامٍ سياسيٍّ وعلىٰ سياسة نظامٍ بعمومها وخصوصها، ولٰكنَّ الثَّورة ليست ثورة علىٰ القيم الاجتماعيَّة ولا الأخلاقيَّة ولا التربويَّة ولا حَتَّىٰ علىٰ المناهج التَّربويَّة السُّوريَّة، بما يعني أنَّ التَّخطيط للعمل التَّربوي لا يجوز أن ينطلق من غاية النَّسف والهدم لأنَّ هٰذه المناهج كانت في زمن البعث أو في زمن النِّظام أو غير ذٰلكَ من الذَّرائع.

النِّظام التَّربويُّ السُّوري وفلسفته ومناهجه موجودةٌ قبل البعث وقبل النِّظام بكثيرٍ، وكان لهما دور في تشويه بعض اللبنات في هٰذه الفلسفة والمناهج هي

التي يجب تجديدها واستبدالها، وما عدا ذَلكَ فقيد النَّظر وفق مقتضيات العمل التربوي والمعطيات العلميَّة والتقانيَّة المعاصرة.

المسألة الثانية:

أيُّ استسثنائي يحتاج إلىٰ تفكيرٍ استثنائيٍّ وتعاملٍ استثنائيٍّ ومعالجةٍ استثنائيَّةٍ. الاستثنائيَّة خروجٌ عن السِّياق، خروج عن القانون العام السَّائد.

أمران يجب أن يكونا واضحين هنا، الأوَّل: ليس أي استثنائي إيجابيًّا بالضَّرورة ولا سلبيًّا بالضَّرورة، لكلِّ مقامٍ مقال. ولٰكن أيًّا كانت الاستثنائيَّة فإنَّهَا تحتاج إلىٰ المنهجيَّة الاستثنائيَّة. والثاني: ليس كلُّ قانون عامٍّ سائدٍ صواباً بالضَّرورة، ولا خاطئاً أو غلطاً بالضَّرورة.

والاستثنائيَّة ليست مزاجاً ولا قرار شخصٍ ولا حَتَّىٰ مجموعة أشخاص، الاستثنائية بالتَّحديد الديكارتي واضحة وضوح الشَّمس لا تحتاج إلىٰ من يقرِّر أنَّها استثنائيَّةٌ، ومن ينكر استثنائيَّة الاستثنائي كمن ينكر شروق الشَّمس كلَّ يوم.

مهما كانت الآراء والمواقف فثَمَّة حقيقة فوق الخطوط كلِّها: تعدد المنهج منطقيًّا مسألة مهمة وضرورية، ولَكنَّهُ في الاستثناء السوري مسألة خطيرة تأكل الهوية الثقافية والاجتماعية والانتمائية ليس لطالب أو آلاف الطلاب السوريين بل للهوية السورية بالمجمل. والحلول كثيرة نظريًّا ولَكنَّهَا تكاد تكون متعذرة التطبيق لوجود عوائق لا يمكن تجاوزها. ومع ذٰلكَ فالمشكلة ليست مستعصية علىٰ الحل، إن لم أستطع أن اجترح الحل أو الحلول المناسبة، أو إذا كانت الحلول التي اقترحتها لا تفي

بـالغرض فـلا يعـني ذٰلـكَ أن المشـكلة معادلـة مسـتحيلة الحـل. ومـن أجـل الوصـول إلىٰ الحـل أو طائفـة مـن الحلـول لا بُـدَّ مـن تشـريح المشـكلة وتسـليط الأضـواء الصـحيحة عليهـا كيمـا يكـون التفكـير في الحـل أكثـر وضـوحاً وأقـرب إلىٰ الواقعيـة والتطبيـق، فـإن لم يفلـح البحـث في اقـتراح الحـل أو الحلـول المناسـبة فإِنَّـهُ سـيكون قـد سـلط الأضـواء الـتي تـنير المشـكلة وتكشـف طبيعتها لفتح باب أو أبوابٍ للتفكير الصحيح في المشكلة.



الفَصْلُ الأَوَّل

في أهمية الموضوع

من الصُّعوبة بمكان الحديث في أهميَّة موضوعنا في إشكاليَّة تعدُّد المناهج بعيداً عن أهميَّة المناهج ذاتها.

المسـألة الأولـى التـي تسـتحق بـل يجـب الوقـوف عنـدها هـي النَّظـر فـي أهميَّـة الموضـوع وضـرورته مـن جهـة مـا تكوِّنـه المنـاهج مـن مكانـة ومقـام مـن العمليـة التربويـة والتعليميـة، ومـا تـؤدِّي إليـه المنـاهج مـن نتـائج فـي حـال جودتهـا وفـي حـال رداءتهـا وفـي مختلـف أحـوال طبيعتها...

وهٰذا موضوعٌ طويلٌ وكبيرٌ وقف عنده الباحثون وقفاتٍ كثيرةً ومطوَّلةً، بما يعني بالضَّرورة أنَّ بضع وريقات من الكلام في الموضوع لن تكون إلا تقريباً وتبسيطاً، ولا نحتاج أكثر من ذٰلكَ في هٰذا المقام غير المخصص أصلاً لهٰذا الموضوع.

النَّظر في المناهج ليست محض عمليَّة تربويَّة تعليميَّة بالصُّورة المتخيلة في أكثر الرُّؤوس... إنَّهَا في المستوى المنظور والمدرك أكثر من غيره عمليَّة نقل المعرفة، وبناء الشَّخصيَّة، ولٰكنَّهَا أكثر من ذٰلكَ بكثير إنَّهَا عمليَّة نقل وحمل وحماية للمعرفة تأسيساً لإغنائها وزيادتها وتوسيعها وتعميقها وتصويبها... ونقل وحمل وحماية لهوية الأمَّة بمكوِّناتها المختلفة؛ الثَّقافيَّة والمعرفيَّة والأخلاقيَّة والقيميَّة عامَّة، ومن هٰذه البنية تحمل المناهج أيضاً مهمَّة بناء مستقبل الأمَّة والمجتمع

وتماسك الهوية... إنَّهَا تقوم بذَلكَ كلِّه سواء وعى واضعو المناهج هٰذه الحقائق أم لم يعوها.

فرق بَيْنَ أهميَّة موضوعنا وأهميَّة المناهج، ولٰكنَّ من الصُّعوبة بمكان الحديث في أهميَّة موضوعنا في إشكاليَّة تعدُّد المناهج بعيداً عن أهميَّة المناهج ذاتها. النَّظر في أهميَّة إشكاليَّة تعدُّد المناهج محمولٌ علىٰ هٰذه الأهميَّة من جهةٍ، مضافاً إليه البعد المضاف علىٰ المناهج وهو التباينات التي أوصلت إلىٰ التَّعدُّد أو التَّعدُّديَّة.

تحدَّث غير واحدٍ في أهميَّة المناهج منها مثلاً ما جاء في مقال للدكتور **إخلاص عبد الحي** الذي قال: «يمكن تلخيص أهميَّة المناهج في الآتي:

أولاً: يكتسب المنهج أهميَّته من أهميَّة العمليَّة التَّعليميَّة، فالمنهج أحد عناصرها المترابطة والمتبادلة العلاقة مع العنصرين الآخرين وهما المعلم والمتعلم.

ثانياً: هي وسيلة التَّطوُّر والبقاء للأمم فهي محكومةٌ بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة وبالتراث الثَّقافي الذي خلَّفته الأجيال السَّابقة وبالنُّظم الاقتصاديَّة التي تسودها.

ثالثاً: تعمل علىٰ تنمية الفرد في إطار قدراته واستعداداته وميوله وتقوية ما لديه من طاقات خلاقة وتوجيه هٰذا كله لصالح الجماعة في جميع الجوانب الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والسِّياسيَّة مستندةً إلىٰ فلسفةٍ وأهدافٍ مشتقَّةٍ من فلسفة المجتمع وأهدافه.

رابعاً: يعمل علىٰ غرس المواطنة الصالحة في نفوس الأفراد من وجهة النَّظر الخاصة بالمجتمع، في أفق تأهيلهم لتطويره والقيام بخدماته الاجتماعيَّة ووظائفه الحيويَّة»[١].

ليخلص إلىٰ نتيجةٍ مفادها: «وخلاصة القول في هٰذا الصَّدد أنَّ المناهج التَّعليميَّة تعدُّ من أقوى الأدوات في تحقيق آمال الشُّعوب وتطلعاتها، وما من أمَّةٍ سعت إلىٰ التَّقدُّم والتَّطوُّر والنَّماء والسَّبق في أيِّ مجالٍ من المجالات إلا وعكفت علىٰ مراجعة مناهجها وتطويرها»[٢].

المناهج إذن، من باب التَّذكير والتَّكرار، ليست محض مقرَّرات تدريسيَّة يتمُّ تلقينها للطلاب بانتظام معين أو كيفما اتفق. والخيارات فيها مفتوحة من جهة، مغلقة من جهة أُخْرَىٰ. مفتوحة بكثيرة الممكنات والوقائع والمواد المعرفية، ومغلقة من جهة السقوف والقدرات والاحتياجات، ولا تنفصل الغايات والأهداف عن ذٰلكَ كله.

لذٰلكَ كلِّه من غير المقبول إن لم يكن من غير الممكن فصل المناهج التَّربويَّة والتَّعلميَّة عن هوية المجتمع وثقافته وتطلعاته، ذٰلكَ «أنَّ المناهج الدراسية ترتبط إلىٰ حدٍّ كبيرٍ بثقافة المجتمع وفكره واتجاهاته ومعاييره الدِّينيَّة والأخلاقيَّة، فالمناهج هي مصدر القوَّة لأيِّ أمَّةٍ، فمن خلالها يتمُّ تهيئة الأفراد روحيًّا وعقليًّا وجسديًّا، لحفز طاقتهم واتِّجاهاتهم ودوافعهم وميولهم، واستثمارها الاستثمار الأمثل لتحقيق أهداف

[١] . الدكتور إخلاص محمد عبد الحي: **المناهج التعليمية؛ سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي**. موقع التعليم الجديد. في ٣٠/ ٦/ ٢٠١٦م.

[٢] . المرجع السابق ذاته.

وتطلعات المجتمع، ويدلُّ علىٰ ذٰلكَ النَّهضة التَّنمويَّة التي حدثت لعددٍ من الدُّول التي عملت علىٰ فحص مناهجها وتقويمها، ودراسة مكامن القوَّة والضَّعف فيها لتطويرها وتعديلها بما يحقِّقُ أهداف خططها التَّنمويَّة في مختلف المجالات الثَّقافيَّة والسِّياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة»[٣].

إنَّ فصل المناهج عن القيم والعادات والأعراف والتقاليد وثقافة المجتمع أو الأمَّة أمر شبه متعذِّرٍ إن لم يكن متعذراً فعلاً تعذراً تامًّا، وهٰذه القيم بمجملها إنْ أسقطت من المنهاج أو حوربت فإنَّهَا تفرض ذاتها في الإيقاع اليوميِّ والبيئي علىٰ نحو ما شهدنا في عددٍ من دول العالم في القرن العشرين طيلة عشراتٍ من السِّنين التي لم تستطع أن تنتزع هويَّة المجتمع بالإيقاعات التَّربوية المفروضة عليهم وفق ما يتناقض مع هويَّاتهم، وتمثل ذٰلكَ أكثر ما تمثَّل دول المنظومة الاشتراكيَّة التي عادت في غضون أيَّام تقريباً إلىٰ طبيعتها إثر انزياح كابوس الاستبداد والقيم التي فرضها، ولذٰلك «فإنَّ التِّلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله المربُّون في المدرسة بل بما يفعلون كذٰلكَ، وبالشُّحنات الوجدانيَّة التي ترافق سلوكهم وأداءهم وأسلوبهم في التَّعليم... كما يتأثرون خلال المدَّة الطَّويلة التي يقضونها في المدرسة الأساسيَّة والثَّانويَّة (حوالي ١٢ألف ساعة) بزملائهم في أثناء اللعب والمذاكرة ويتأثرون بالجو العام السَّائد في المدرسة وبالأنشطة وبتجارب النَّجاح والإخفاق»[٤]. وفوق ذٰلكَ كله

---

[٣] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

[٤] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

ومترافقـاً معـه بالشُّـحنات الانفعاليَّـة والسُّـلوكيَّة الكامنـة في القـاع القيمـي الرَّاسـخ في العقليَّـة الاجتماعيَّـة والبنيـة النَّفسـيَّة لأفـراد المجتمـع ومؤسِّسـاته الاجتماعيَّـة مـن الأسـرة إلىٰ الحـارة فالقريـة والمدينـة، والـتي تظهـر في تقاليـدَ وعـاداتٍ وحكـمٍ وأمثـالٍ وسـلوكاتٍ أو تعبـيراتٍ لاشـعوريَّةٍ عنـد أغلـبهم جميعاً.

وفي هٰذه المسألة تحديداً ما يجب الانتباه إليه من مخاطر أو فوائد توزُّع الطُّلاب علىٰ دولٍ كثيرةٍ أو قليلةٍ في العالم لكلِّ بلدٍ أو بيئةٍ بنيتها الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة التي تقترب أو تبتعد بمقدارٍ عن البنية والبيئة السُّورية، وما يؤدِّي إليه ذٰلكَ من تعزيز الانتماء والهويَّة والأهداف أو انفصال السُّوري عن واقعه وانتمائه إلىٰ العالم الجديد المخالف والمختلف.

يلاحظ الكثيرون أنَّ المناهج تتمتع بثبات نسبيٍّ، استناداً إلىٰ بقاء المناهج فترات طويلة من دون تغيير. هٰذا في الحقيقة ظن ووهم لا أساس له من الصحة ولو طال بقاء المناهج من دون تغيير، لأنَّ بقاء المناهج من دون تغيير لا يعني إدارتها بالطريقة ذاته طيلة سنوات بقائها، إنها علىٰ إرادة الجميع تدار وفق متطلبات كلِّ مرحلةٍ ومتغيِّراتها سواء بإرادة المعلمين والإدارات أو علىٰ رغم إراداتهم، وهٰذا أمر رُبَّما لا ينتبه إليه المراقب الدَّاخلي والخارجي ما لم يتمتع بنظر فاحص ثاقب للعملية التربوية والتعليمية، ومن ذٰلكَ علىٰ سبيل المثال الفرق في إدارة المناهج السورية من مرحلة إلىٰ مرحلة علىٰ الرَّغْمِ من أنَّها بقيت عشرات السنين ثابتة لم تتغير.

إنَّ تمتـع المنـاهج بضـربٍ مـن الثَّبـات، مـع ضـرورة ذٰلـكَ نسـبيًّا، لا يعـني الجمـود ولا التَّحجـر مطلقـاً، ولا يعـني أفضـلية الثَّبـات علـىٰ التَّغيـير

والتَّعـديل والتَّطـوير. وفي الوقـت ذاتـه فـإنَّ التَّغيـير والتَّعـديل لا يعـني بالضَّـرورة أنَّ الجديـد أفضـل مـن القـديم ولنـا في تعـديل المنـاهج السُّـورية في التِّسـعينيات مثـال واضـح علىٰ ذٰلـكَ إذ كـان التَّعـديل مربكـاً بكثـرة عيوبـه ونواقصه وأخطائه في مختلف المجالات.

المسألة ليست مسألة قديمٍ أو جديدٍ، أو ثابتٍ أو متغيِّر وحسب، المسألة مسألة بنية المناهج علىٰ أسسٍ مناسبة واستراتيجية، لأنَّ نجاعة المناهج قائمةٌ علىٰ مرونتها ومواكبتها التَّطوُّرات والتَّغيُّرات والظُّروف والمعطيات الجديدة، ولذٰلك فإنَّ الضَّرورة تقتضي قيام المناهج إمَّا علىٰ أساس التَّطوُّر والتَّغيُّر المستمرِّ أو فتح آفاقٍ ضمن المناهج لمواكبة المستجدَّات التي لا بُدَّ من مواكبتها من أيِّ نوعٍ كان وفي أيِّ ميدانٍ من الميادين.

وفي هٰذا الإطار تقريباً فإنَّ الفكر التَّربوي ذاته ومناهج التَّدريس ومضامينها من ناحية تطوُّر المعطيات العلميَّة الملازمة للعمليَّة التَّربويَّة تقتضي أخذها بعين الحسبان، وقد «حدث في العشرين سنةً الأخيرة تحوَّل في المشهد التَّربوي، تمثَّل أساساً في تغيير الباحثين لمجالات اهتمامهم وابتعادهم عن خوض عددٍ من المواضيع من مثل الأهداف التَّربويَّة، والنِّقاش السَّاخن حول موضوع السُّلطة والنَّظام داخل المؤسَّسات التَّعليميَّة... فاتَّجهت البحوث للانشغال ببعض القضايا الجديدة- القديمة، من مثل قضيَّة التَّمركز حول المتعلِّم وموضوع طبيعة التَّعلم وآليَّاته، والعودة للاهتمام مجدَّداً بالمعرفة وبمحتويات التَّدريس وبالتَّنظيمات المنهاجيَّة لمضامينه وغيرها. مما أسهم في ظهور نماذج لمناهج جديدة»[٥].

[٥] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

تلك متغيِّرات تحتاج أن تجد صداها في المناهج التَّربويَّة والتَّعليميَّة بل ثَمَّة من يقول إنَّهَا تفرض ذاتها وإيقاعها بالضَّرورة ولٰكنَّ بمستوياتٍ متباينةٍ مختلفةٍ عمَّا لو أخذت جدِّيًّا بعين النَّظر والحسبان. وإذا تركنا هٰذه التَّغيُّرات المنطقيَّة جانباً وجدنا أنَّنا أمام تغيُّراتٍ خطيرةٍ ومعطياتٍ مفارقةٍ كبيرةٍ وكثيرةٍ وخطيرةٍ تفرض علينا النَّظر في بنية المناهج أصلاً وأساساً، وفي التَّعدُّديَّة التي يعيشها الطَّالب أو الطَّلبة السُّوريون في المناهج وما تؤدِّي إليه هٰذه التَّعدُّديَّة من إنعكاسات قد تأكل الهويَّة والانتماء، وغالباً ما تأكل الشَّخصيَّة بالضَّرورة، ذٰلكَ أنَّهُ «إذا كان للتَّربية أدواتها لإحداث تغيُّيراتٍ جذريَّةً في المجتمعات وصولاً لأفضل المخرجات التي تحقِّق أهداف أفراده، وبالتَّالي أهداف المجتمع كاملاً، فإنَّ المناهج التَّعليميَّة، والتي تمثِّل نظاماً فرعيًّا من نظم التَّربية، تعدُّ أحد أهمِّ هٰذه الأدوات، لذٰلكَ يجب أن ينعكس عليها كلُّ ما يصيب التَّربية من تغيُّرات لتقوم بالدَّور المنوط بها في الرَّبط بَيْنَ المتعلِّمين والحياة بكلِّ مستجدَّاتها وتعقيداتها»[٦].

الرَّبط بَيْنَ المتعلِّمين والحياة بمستجداتها وتعقيداتها هو الأمر الذي يفتح أمامنا آفاق أهميَّة مشكلة تعدُّديَّة المناهج وضرورة النَّظر فيما تقوم به هٰذه التَّعدديَّة من تأثيرات مهما كان نوعها بَيْنَ السَّلب والإيجاب، ومهما كان مستوى السَّلب والإيجاب، إن كانت من إيجابيَّات فكيف نستثمرها ونعزِّزها، وإن كانت من سلبيَّات فكيف يمكن تلافيها ومعالجتها، وهل يكون ذٰلكَ بالبدائل أم من خلال التَّعدديَّة ذاتها؟ وهل يمكن طرح بدائل في ظلِّ الظُّروف والمعطيات القائمة؟

---

[٦] . الدكتور إخلاص محمد عبد الحي: **المناهج التعليمية؛ سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي**. موقع التعليم الجديد. في ٣٠/ ٦/ ٢٠١٦م.



الفصل الثاني

في مفهوم المناهج

المنهج هو مجموع الخبرات التَّربويَّة والثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والرِّياضيَّة والدِّينيَّة والبيئيَّة والفنيَّة التي تهيئها المؤسَّسة التَّربويَّة لتلاميذها وطلابها داخل المؤسَّسة أو خارجها بهدف تحقيق نموهم الشَّامل وتعديل سلوكهم.

المفاهيم أنواع ومستويات. والأصل في المفهوم التحديد، ومن الناحية المنطقيَّة والنَّفسيَّة فإنَّنا نحسب أنَّ أيِّ مفهومٍ محدَّدٍ وواضحٍ، وذٰلكَ بسبب أنَّ كلاً منَّا يتعامل مع المفهوم من المستوى أو الزاوية التي تعنيه وتخصُّه فيعمم محدودية فهمه علىٰ المفهوم الذي هو في الحقيقة أوسع بكثير مما يتخيل ويحسب. وعلىٰ أيِّ حالٍ للمفاهيم من ناحية درجة التحديد مستويات يمكن إجمالها في الأربعة التالية:

أولاً: ثَمَّة مفاهيم واضحة الحدود إلىٰ درجة تبدو أنَّها لا لبس فيها ولا مجال للبس. مثل كتاب، بيت، قلم، مقعد... علىٰ الرَّغْمِ مما تنطوي عليه من غنى وتنوع في المضمون أو الأنواع.

ثانياً: ثَمَّة مفاهيم أقلَّ تحديداً ولٰكنَّهَا في المحصلة محدَّدة نوعاً ما ومن ذٰلكَ علىٰ سبيل المثال الأيديولوجيا، العلم، الفن...

ثالثاً: ثَمَّة مفاهيم قابلة للتَّحديد العام ولٰكنَّ التَّفاصيل مربكة إلىٰ درجة محرجة أحياناً مثل الجمال، الأخلاق، التربية...

رابعاً: ثَمَّة مفاهيم علىٰ درجة من الميوعة وعدم الانضباط تجعل من تحديدها أمراً إشكاليًّا لشبه تعذر ذٰلكَ في كثير من الأحيان. ومن ذٰلكَ علىٰ سبيل المثل: الإبداع، الإلهام.

خامساً: ثَمَّة مفاهيم إشكاليَّة بالقياس إلىٰ الثَّقافات التي تنتمي إليها، وطريقة تعامل كلِّ ثقافةٍ أو أمَّةٍ معها أو فهمها لها ومن هٰذا القبيل بعض المفاهيم الأخلاقيَّة، بعض القيم الاجتماعية، النكتة، ومنها الحداثة مثلاً التي لها في الثَّقافة العربيَّة أكثر من هوية وفي الثَّقافة الغربيَّة هويَّة محدَّدة.

تكاد تنحصر المفاهيم كلُّها ضمن هٰذه الأنواع، ولٰكنَّ المشكلة الطَّريفة في هٰذا الإطار أنَّك في كثيرٍ من الأحيان تدخل في حيرةٍ عندما تريد أن تصنِّف مفهوماً ما ضمن نوعٍ من هٰذه الأنواع، فلا تعرف أن تضعه أو تصنِّفه.

مفهوم المناهج لا يتوقَّف عند دلالةٍ واحدةٍ وليس من النوع الأخير الذي نعاني من تحديده، إنَّهُ في مطلق الأحوال يترواح بَيْنَ المستويين الثاني والثالث، والفرق بينهما ضيئل. ويجب التذكير بداية أننا نتحدث عن المناهج التربوية والتعليمية لا عن المناهج بالمطلق لأنَّ ذٰلكَ باب مختلف ومسلك مفترق.

هناك من يرى أنَّ «هناك مرادفات كثيرة لمصطلح المنهج المدرسي وأحدها استخدامه بمعنى المقرر المدرسي (كتاب المادة)»[٧]. والحقيقة أنَّ هٰذا المفهوم هو الأكثر شيوعاً لمفهوم المنهج، وبالكاد يخطر في البال غيره لدى ذكر المنهج أو المناهج مستقلة عن أيِّ إضافةٍ لفظية أو سياقيَّة. وبهٰذا المعنى تقدم الوكيبيديا أبسط تعريفات المنهج أو المناهج الدراسية فتقول: «المنهج الدِّراسي في التَّعليم الرَّسمي هو عبارة عن سياق للمواد

---

[٧] . الدكتور إخلاص محمد عبد الحي: **المناهج التعليمية؛ سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي**. موقع التعليم الجديد. في ٣٠/ ٦/ ٢٠١٦م.

العلميَّة أو التَّربويَّة التي تلقَّن للمتعلمين خلال فترة الدِّراسة وذٰلكَ لجعل عمليَّة التَّعليم منسَّقةً ومرتَّبةً وغير مبعثرةٍ»[٨].

وتتابع الوكيبيديا بأنَّ هٰذا حكم عام، أي يحتاج إلىٰ مزيد من التَّحديد والتَّوضيح، ذٰلكَ أنَّ هناك ما يُميِّز عن العام وهو ما يسمَّى المناهج الأساسيَّة، والمناهج الأساسيَّة أو الدِّراسيَّة الأساسيَّة، في التَّعليم بطبيعة الحال، «هي المناهج الدراسيَّة الإلزاميَّة، التي تعتبر مركزيَّة وعادة ما تكون إلزاميَّة لجميع الطلاب من المدرسة، أو في النِّظام المدرسي»[٩].

وتتقدَّم الويكيبيديا خطوة في التَّفصيل والإضافة فتبين مما يتكون منه المنهج الدِّراسي أو التَّربوي والتَّعليمي، فترى أنَّ «المنهج هو عبارة عن سلسلةٍ مترابطةٍ ومتكاملةٍ من الخبرات التَّربويَّة المخطَّطة من قبل المؤسَّسة التَّعليميَّة بهدف تحقيق أهدافٍ تربويَّةٍ وتعليميَّةٍ محدَّدةٍ، يتضمَّن المنهج الخبرات التَّربويَّة المفيدة، التي يتمُّ تصميمها تحت إشراف المدرسة، لإكساب المتعلمين المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة، والتي تهدف إلىٰ إحداث النُّمو الشَّامل والمتكامل للمتعلِّم، والذي يؤدِّي إلىٰ تعديل سلوكه؛ أي تعلمه، وحصيلة هٰذا التَّعلم تساعد علىٰ تفاعل المتعلِّم بنجاحٍ مع بيئته ومجتمعه»[١٠].

وتضيف الموسوعة الحرة آخر توسعة لمفهوم المناهج التربوية فتعرف المناهج بأنَّهَا «سلسلةٌ من الخبرات المخطَّطة داخل المدرسة وخارجها وتبنى علىٰ أسسٍ

---

[٨] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

[٩] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

[١٠] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

نفسيَّةٍ، معرفيَّةٍ، اجتماعيَّةٍ، سياسيَّةٍ، وتهدف إلىٰ تنمية المتعلِّم من النَّاحية الوجدانيَّة، والمعرفيَّة، والمهاريَّة»[١١].

مع كلِّ هٰذا البساطة والتَّوسيعات الاندياحيَّة الهادئة لمفهوم المناهج فإنَّنا نظلُّ نجد مساحاتٍ من الكلام أوسع من ذٰلكَ ومخالفة لذٰلكَ وتصل أحياناً إلىٰ حدِّ التَّضجير والتَّنفير.

لننظر أولاً في هٰذا المستوى من التَّبسيط الذي يقترب من الموسوعة الحرة إلىٰ حدٍّ كبير، يورد الدكتور **إخلاص** «مجموعة لتعريفات المنهج هي:

أولاً: المنهج هو مجموع الخبرات التَّربويَّة والثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والرِّياضيَّة والدِّينيَّة والبيئيَّة والفنيَّة التي تهيئها المؤسَّسة التَّربويَّة لتلاميذها وطلابها داخل المؤسَّسة أو خارجها بهدف تحقيق نموهم الشَّامل وتعديل سلوكهم.

ثانياً: المنهج هو وعاءٌ شاملٌ ومناسبٌ يستجيب لكلٍّ من سرعة المعرفة المتزايدة، وأهداف المجتمع المتزايدة والمتجدِّدة، مع مراعاة عدم الإخلال بهدفه طويل المدى والمتمثِّل في نقل الثَّقافة والقيم.

ثالثاً: المنهج هو النَّشاطات الصَّفِّيَّة واللاصفِّيَّة كافةً التي تهدف إلىٰ إكساب الطَّالب الخبرات التَّربويَّة وتحقِّق الأهداف المنشودة.

رابعاً: المنهج هو المحتوى وطرق التَّدريس والأنشطة الصَّفيَّة واللاصفيَّة والوسائل التعليميَّة وطرق التَّدريس وطرق التَّقويم المناسبة

[١١] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

والمواكبـة للتَّغـيرات والمسـتجدَّات الآنيـة والمسـتقبليَّة للمجتمـع، والـتي مُخرجهـا فــرد متــوائم مــع متطلبــات عصــره محققــاً لأهدافــه الشَّخصــيَّة وأهــداف مجتمعه»[١٢].

هٰـذه التَّعريفـات صـورةٌ بسـيطةٌ وواضـحةٌ لمفهـوم المـنهج، والـتي لا تبـدو تعريفات قدر ما تبدو عناصر في تعريف المنهج. لا تختلف عن توجه الموسوعة الحرة وبساطتها. وهٰذا ما نتفق معه ولا نختلف عنه فيما يستحق المجادلة فيه في مفهوم المنهج.

ومع كل هٰذا الوضوح ومع كل هٰذه البساطة فإنَّ الأمر أعقد من ذٰلكَ وأصعب، حَتَّىٰ ونحن نتحرَّك في إطار البساطة وعدم التَّعقيد وعدم التَّنظير وعدم الدخول في متيهات المدرسيات والنظريات والمذاهب.

المنـاهج مفهـوم عـامٌّ لمضـمون كلـي بـل لمضـامين كثيرة أو مكونـات كثيرة تتضمن: الأهداف، والمقررات، والمحتويات، والطرق، والوسائل، ونظام التقويم... «والـتي تعمـل وتتفاعـل علىٰ نحوٍ دينـاميكيٍّ. فكلَّمـا أصـاب التَّجديـد جانبـاً مـن المنظومة تأثَّرت بالضَّرورة الجوانب الأُخْرَىٰ وتفاعلت»[١٣].

ولا يوجد ما يمنع من الاتفاق مع الذاهبين إلىٰ أنَّ المناهج التَّقليدية لم تعد الأساس والعماد، بل نـذهب إلىٰ أنَّهُ لم يعد مـن الممكـن الاقتصـار عليهـا بعـدما فرضـت التقانـة ذاتهـا بمختلف مستوياتها وأنواعهـا، وصـار مـن المتعذَّر الاسـتغناء

[١٢] . الدكتور إخلاص محمد عبد الحي: **المناهج التعليمية؛ سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي**. موقع التعليم الجديد. في ٣٠/ ٦/ ٢٠١٦م.

[١٣] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر**. موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان. الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

عنها لا محض تجاهلها وحسب، ولذٰلك «نشطت بموازاة التَّقدُّم التَّقانيِّ، دراسات تتناول مختلف أوجه الاستفادة من التَّقانة في مجال التَّربية وتوظيفها لتحسين أداء المدرسة والمدرسين. فاكتسحت تقانات الاتصال والمعلوميَّات مجال التَّعليم ليس كوسائل فحسب بل بوصفها أسلوباً في التَّفكير وتنظيم العمل، فظهر المنهاج التكنولوجي»[١٤].

ظهور المناهج التكنولوجي لم يعد بالمسألة الطارئة أو المدهشة، فقد تجاوزت حمى الاختراعات هٰذا التوصيف إلىٰ أبعد من ذٰلكَ وحَتَّىٰ أخطر بكثير، فمثلما هي العبثيَّة والسِّرياليَّة في كثيرٍ من مجالات الحياة لا نعدم أن نحسب أحياناً أنَّنا أمام سرياليَّةٍ في فهم المنظِّرين للمناهج، فقد ظهر في العقود الأخيرة كثيرٌ من الحديث عن أصناف أُخْرَىٰ من المناهج تصنف وفق معايير ومنظوراتٍ مختلفةٍ أحياناً لا نعرف لها أساساً، وأحياناً تبدو قياساً أو اقتباساً لما في فنون الحداثة من صرعات فصرنا نسمع مثلاً: «المنهاج التكنولوجي، ومنهاج الاتصال التَّفاعلي، والمنهاج الأخلاقي، والمنهاج القومي، والمنهاج التكعيبي، والمنهاج الحلزوني، والمنهاج الشُّمولي، والمنهاج العالمي»[١٥]...

ولا نعدم أن نجد توصيفاتٍ مختلفةً مفارقةً نوعاً ما فرُبَّما نسمع قريباً عن المنهاج التَّربيعي قياساً إلىٰ المنهاج التَّدويري الذي ليس بالجديد وغير ذٰلكَ.

مشكلة تصنيف المناهج مشكلةٌ كبيرةٌ في حقيقة الأمر، نحن أمام أسسٍ أو مداخل كثيرة للتصنيف، يعني أنَّ مفهوم المناهج ذاته يتغيَّر بتغيُّر الغاية التَّصنيفيَّة.

[١٤] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

[١٥] . وليد هوانه: **المدخل إلى المناهج الدراسية ذات السلاسل** . الكويت . ١٩٩٨م.

والحقيقة أنَّ المسافات بَيْنَ معطيات تعريفات المناهج هي التي تجعل هٰذا البون بَـيْنَ التَّصـنيفات والمفـاهيم. هنـاك مـثلاً مـن ينظـر إلىٰ المنـاهج نظـرةً مفارقـةً للمضمون والفلسفة فيراها من خلال الهدف والتَّنفيذ ومدى التَّحصيل، فيصنِّفون المناهج مثلاً تحت الأنواع أو المستويات التالية:

«**المنهـاج المسـتهدف**: أي الـذي تتصـدره المبـادئ والمثـل العليـا والقيـم والأهداف العامة من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني.

المنهاج المقرر: المتمثل في الكتب المدرسية والذي يأتي مضمونه أقل من المنهاج المستهدف.

المنهـاج المنفـذ: والـذي يتـم تدريسـه فعـلا داخـل الفصـل فتتراجـع نسبته عن المنهج المقرر.

المنهاج المحصل: وهو الحصيلة المتبقية في الأخير لـدى التِّلميذ وتقيسه الاختبارات النِّهائيَّة والذي لا يزيد حجمه في المتوسط عن ٤٠% من المنهج المنفذ»[١٦].

إنَّ الحـديث في المنـاهج تحـت أيِّ بـابٍ أو هـدفٍ أو مشـروعٍ مـن دون مضـافٍ أوَّل ورُبَّـا مضـافٍ ثـانٍ وحَـتَّىٰ ثالـثٍ رُبَّـا يكـون ضـرباً مـن العبـث مـا لم ينصـب الكـلام علـىٰ الخطـوط الفلسـفيَّة العامَّـة للمنـاهج. لنأخذ مثلاً بسيطاً:

عندما نتحدَّث عن مناهج تربويَّة أو تعلميَّة فنحن نتحدَّث عن مناهج الرِّياضـيَّات والفيزيـاء والكيميـاء وعلـم الأحيـاء والجيولوجيـا واللغـات والعلـوم

[١٦] ـ وليم عبيد ومجدي عزيز ابراهيم: **تنظيمات معاصرة للمناهج؛ رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٩٩م.

الإنسانية وهلمَّ جرًّا... وعندما نتحدَّث عن مناهج أيِّ ميدان من هٰذه الميادين فنحن أيضاً نتحدَّث عن فروعه أو ميادينه الكثيرة التي تختلف عن بعضها اختلافات نوعيَّة غير ممكنة الإهمال أو التَّجاوز، فعندما أتحدث علىٰ سبيل المثال عن مناهج الرياضيات فأمامي مناهج الرِّياضيَّات العامَّة، والإحصاء، والرِّياضيَّات التِّجاريَّة، والهندسة، والجبر، والأشعة وهلمَّ جرًّا... وعندما أتحدَّث عن مناهج الاجتماعيَّات أو العلوم الإنسانيَّة فأنا أتحدَّث عن مناهج التَّاريخ والجغرافيا والفلسفة وعم النَّفس والاقتصاد والمجتمع...

يعني ذٰلكَ أنَّهُ من العبثيَّة بمكان أن أتناول مشكلة المناهج أو تعدُّديَّة المناهج من خلال جزئيَّةٍ أو جزئيَّات صغيرةٍ وهي غير قابلةٍ للتَّعميم أساساً. أو أن أتناول مادَّة من المواد وأعمم نتائجها علىٰ المناهج بالمطلق.

الرُّؤية الفلسفيَّة أو النَّظريَّة لمشكلة المناهج بالمجمل وأساسياتها العامَّة هي وحدها التي تصلح لتناول مشكلة تعدُّد المناهج، ولا يمكن أن يكون ذٰلكَ من خلال تجربةٍ علىٰ مادَّةٍ من المواد، أو مقارنة مادَّةٍ من الموادِ، لأنَّهَا مسألةٌ غير مجديةٍ وغير منهجيَّةٍ بحالٍ من الأحوال.

ولا يمكن أن ننسى ختاماً إلقاء مزيدٍ من الضَّوء علىٰ مشكلةٍ مهمَّةٍ وخطيرةٍ وهي ما وراء المناهج وما فوقها. هٰذه المسألة أثارها كثيرون غير مرَّة وفي أكثر من سياق، هٰذه المسألة «تثار بخصوص تعريف المنهاج ورسم حدوده ومجالات تدخله، وهي مسألة ما ظهر من المنهاج وما خفي (أي ما يعرف بالمنهاج الخفيّ أو الضِّمنيّ)، وهي مسألةٌ شديدة الحساسية وتتلخص في كون المعلم (والمدرسة علىٰ نحوٍ عام)، لا يعلِّم

فقط ما هو مسطَّر في الوثائق والمذكَّرات والدَّلائل والكتب المدرسيَّة التي تجسِّد وتشخِّص المنهاج الرَّسميَّ، ولا يلقِّن فقط الأهداف المعلنة والصَّريحة، وذٰلكَ مهما كان حريصاً ومهما بلغت درجة عنايته ودقَّته وتقيُّده بحرفيَّة النُّصوص والتَّوجيهات. بل إنَّهُ يعلم علىٰ نحوٍ ضمنيٍّ، أشياء أُخْرَىٰ ويستهدف عن وعيٍ أو من دونه، أغراضاً غير معلنةٍ وغير مكتوبةٍ»[١٧]. وهٰذه في حقيقة الأمر مسألة عصيَّة علىٰ الضَّبط والتَّحكُّم والمنهجة والبرمجة مهما أخضعنا المعلمين لدورات من أي نوعٍ... إنَّها شخصية المعلم وثقافته وهويته وعقيدته وطموحاته وتفاؤله وتشاؤمه...



[١٧] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.



الفصل الثالث

التعددية بين الضرورة والخطر

لا أحد يجهل اليوم أنَّ العالم بات قرية واحدة، هذه الكلمة التي كنا نقولها في أواخر السَّبعينيَّات على أنَّها حقيقةٌ مجازيَّةٌ، لتغدو منذ سنوات تزيد عن العقد ونصفه حقيقةً فعليَّةً واقعيَّةً ما عدا المنغصات السياسية.

التَّعدُّديَّة مفهوم عام، وتعددية المناهج مفهوم أيضاً عامٌّ أقل عمومية من المفهوم المطلق... والتَّعدُّديَّة في مناهج السُّوريين استثناء، وربُّما يكون استثناءً منقطع النَّظير.

التَّعدُّديَّة بمفهومها المطلق غير المقيد فيها فوائد وفيها مضار، وفيها مخاطر وفيها ضرورات. لا توجد قاعدة أو قوَّة تجعل التَّعدُّديَّة كلها فائدة، وفي الوقت ذاته لا توجد قاعدة أو قوة تجعلها كلها ضرر. وهٰذا الكلام بحكم البداهات تقريباً. بل إنَّ التَّعدُّديَّة ذاتها قد تكون مفيدة في وقت وضارة في وقت آخر، وقد تكون مفيدة لطرف أو فريق وضارة لطرف أو فريق آخر.

يعني ذٰلكَ أنَّهُ من الخطأ بمكان الحكم علىٰ الفور بأنَّ التَّعدُّديَّة ضررٌ يجب تلافيها، أو أنَّها مفيدةٌ يجب اللجوء إليها. وتعدُّديَّة المناهج التَّربويَّة جزء من هٰذا السِّياق الكليِّ. فما يصدق علىٰ الكلِّ يصدق علىٰ الجزء.

لا أحد يجهل اليوم أنَّ العالم بات قرية واحدة، هٰذه الكلمة التي كنا نقولها في أواخر السَّبعينيَّات علىٰ أنَّها حقيقةٌ مجازيَّةٌ، لتغدو منذ سنوات تزيد عن العقد ونصفه حقيقةً فعليَّةً واقعيَّةً ما عدا المنغصات السياسية، بل الحقيقة أنَّ اصطلاح، وأقتبس مما كتبته قبل عشرين سنة تماماً، «مقولة (العالم قريةٌ صغيرةٌ) الَّتي قيلت منذ زمن بعيدٍ باتت باهتةً إذا ما قارنا زمن قولها بالحاضر والمستقبل، ولعلَّنا لا نفي العصر حقَّه إذا قلنا الآن: العالم بَيْنَ كفَّيك، فأَنت تستطيع أَن

تقف علىٰ ما يدور في أَي بقعةٍ من العالم في لحظته مع التَّحليلات المختلفة من كلِّ أَماكن العالم ولغاته»[١٨]. هٰذه القرية الكونيَّة الواحدة كما يقولون «جعلت الإنسان ينفتح علىٰ ثقافات العالم ويتفاعل معها بصورة يصعب معها وجود مجتمعٍ ينغلق علىٰ ذاته؛ فقد حدث تغيُّرٌ في دور الأسرة ووظيفة المدرسة، تبعاً لما يحدث في العالم من متغيِّراتٍ وأحداثٍ؛ وهٰذا يفرض بالضَّرورة علىٰ مناهج التَّعليم اتِّخاذ تدابير معيَّنةٍ لمواجهة تلك المتغيِّرات ومراعاتها سواء أكانت محليَّةً أم عالميَّةً»[١٩]

هٰذه الحقيقة تعكس حقيقة أُخرَىٰ هي أنَّ التَّعدُّديَّة في المناهج التَّربويَّة والتَّعليميَّة أمرٌ واقعٌ شئنا أم أبينا. ليس بيدنا أن نغلق المناهج أو نوحدَّها أو نحول دون وجود غيرها. الأمر ليس خياراً في العصر الراهن، وفي الوقت ذاته نسأل أنفسنا هل كان ذٰلكَ ممكنا في الماضي؟ وهل كانت المناهج مغلقةً وموحَّدةً في الماضي القريب والبعيد؟

لا يمكن البتُّ في ذٰلكَ، ولا يمكن الذَّهاب إلىٰ أنَّ المناهج كانت مغلقة أو موحدة في الماضي البعيد، وربَّما في الماضي القريب علىٰ ضوء ما وقفنا عنده في مفهوم المنهج وما سنأتي علىٰ مثله بعد قليل. ولٰكنَّ انفتاح المناهج وتعدُّديتها بمعنى من المعاني لا يعني التَّناقضيَّة أو العبثيَّة أو التَّضاربيَّة أو ما دار في هٰذا الفلك. وهٰذا ما يجب أن يبقى في ذهننا مؤقتاً ودائماً لدى تناول مشكلة التَّعدُّديَّة في المناهج.

[١٨] . الدكتور عزت السيد أحمد: **انهيار مزاعم العولمة؛ قراءة في تواصل الحضارات وصراعها** . اتحاد الكتاب العرب . دمشق . ٢٠٠٠م . ص ٢٧.

[١٩] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

لنلق الضَّوء علىٰ نحو أوضح علىٰ المشكلة. التَّعدُّديَّة في المناهج قائمة قديماً وقائمة الآن ومستقبلاً. لم تكن ثَمَّة مركزيَّة إدارية تربوية في القديم لتكون هناك مركزيَّة في المناهج، والمركزية التَّربويَّة التي حكمت بعضاً غير قليلٍ من دول العالم سحابة نصف قرن من الزَّمان تقريباً فقدت قدرتها علىٰ الضَّبط والتَّحكُّم وانفلتت الأمور من بَيْنَ أيديها علىٰ الرَّغْمِ منها بحكم عوامل التَّفجُّر التقاني والمعلوماتي مؤخَّراً وبحكم أشياء صغيرةٍ وبسيطةٍ في عزِّ حضور المركزيَّة وقوَّتها مثل شخصيَّة المعلم.

بعض الدول لم ترد أن تفهم هٰذه الحقيقة إبان العصر الذهبي للمركزية فأصرَّت علىٰ دوام التصلب والتشنج حَتَّىٰ تكسرت الدولة والأمة كلها بسبب هٰذا التشنج والتصلب. وبعض دول العالم في العصر الذهبي للمركزية أدركت تعذر التحكم المطلق، فحافظت علىٰ المركزيَّة ولٰكنَّها منحت المناهج درجات من المرونة. لا يوجد قانونٌ موحَّدٌ لهٰذه المرونة أو ما يمكن أن يندرج تحت باب التَّعدُّديَّة، من ذٰلكَ علىٰ سبيل المثال «يمكن لإدارة مدرسة أن تقترح تدريس منهجٍ معيَّنٍ، ولٰكن يجوز للطالب الانسحاب. والمناهج الدراسيَّة الأساسيَّة غالباً ما وضعت في الابتدائي والثَّانوي، من قبل مجالس إدارة المدارس، وإدارات التَّربية والتَّعليم، أو غيرها من الأجهزة الإدارية المكلفة بالإشراف علىٰ التَّعليم»[٢٠].

كان ذٰلكَ في نحو عقود نصف القرن العشرين ولٰكن منذ العقدين الأخيرين من القرن العشرين صارت تلك المرونة قانوناً وأخذت في التوسع كثيراً. ومنذ مطالع القرن الحادي والعشرين إلىٰ الآن توسعت دائرة التَّعدُّديَّة كثيراً حَتَّىٰ

[٢٠] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

إنَّ من مجالات التَّعدُّديَّة وانفتاحها الآن أن وصلت إلىٰ حدٍّ تفويض المعلم بالتَّصرُّف والاجتهاد والإضافة إلىٰ المنهاج، وهٰذا حدث في دولة عربيَّةٍ واحدةٍ رسميًّا، في حدود علمي، هي سلطنة عمان، إذ تركت الحرية للمعلم في إضافة موضوعات جديدةٍ غير مدرجة في الخطة الرسميَّة وإثراء المادة العلميَّة بما يضيفه من موضوعات خارجيَّة[٢١].

والحقيقة التي يجب أن ندركها أنَّهُ لا تنفصل تعدُّديَّة المناهج عن تباين شخصيَّات المعلمين. تباين شخصيَّات المعلمين ذاته ضرب من التَّعدُّديَّة التي لا يمكن تجاوزها ولا وضع حدٍّ لها ولا تحجيمها بحالٍ من الأحوال إلا إذا حوَّلنا المعلم إلىٰ آلة وسيكون الطالب آلة مثله أيضاً. ذٰلكَ أنَّ «المعلم وخلال دراساته وتكوينه الأكاديميِّ والتَّربويِّ وخلال نموِّه المهني، تتشكل قناعاتٌ وأفكارٌ خاصَّةٌ به، فضلاً عما راكمه في شخصيَّته من تجارب وما عاينه من خبرات تربويَّة في مدرسته وداخل أسرته... ويؤلِّف من كلِّ ذٰلكَ تشكيلةً أو نظريَّةً تربويَّةً ضمنيَّةً خاصَّةً به، تقوم بدور الغربال أو المصفاة لكلِّ ما يمرُّ من معلوماتٍ وتقنياتٍ وتوجيهاتٍ تربويةٍ... لذٰلكَ فهو ينفخ في المنهاج قليلاً من عنده ويطبع المقرر بطابعٍ خاصٍّ»[٢٢].

نعم، بالمطلق، ينبغي ألا نخاف من التَّعدُّديَّة ولا نقف منها موقفاً سلبيًّا. التَّعدُّديَّة بالمطلق نعني تنوَّع العقول وتنوع طرائق التَّفكير والنَّقد والمعالجة وتلاقح

---

[٢١] . وزارة التربية والتعليم: **التخطيط بنظام الوحدة الدراسية** . مجلة رسالة التربية . وزارة التربية والتعليم . مسقط . العدد الثاني نوفمبر ٢٠٠٢م.

[٢٢] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

الأفكار وطرح مختلف الإمكانات علىٰ طاولة العمل والبحث والتَّفكير. ولذٰلك أصلاً تقوم الدول قاطبة بإيفاد مبتعثيها وطلابها إلىٰ دول أُخْرَىٰ لتغيير طريقة التَّفكير والعمل واكتساب عقليَّات جديدة تضاف إلىٰ العقليَّة الكليَّة للمجتمع أو الدَّولة أو الأمَّة.

نحن نتحدَّث عن التَّعدُّديَّة بالمطلق، وعن تعددية المناهج بالمعنى المقيَّد والمعنى المفتوح. ولٰكن، هل يمكن تعميم الكلام علىٰ عواهنه من دون تحفظ أو احتياط أو حذر؟

من العبثية بمكان الظَّن أنَّ هٰذا التَّعدُّد أو التَّعدُّديَّة ليست مقيدة. مهما بلغته من مطلقية وأريحية وبحبوحة في العمل والخيارات من غير الممكن ترك الأمور تسير من دون ضوابط أو قيود أو حدود. نحن نتحدث في عالم العلم لا في عالم المصادفة، في عالم التعليم لا في عالم التنجيم.

التَّعدُّديَّة من جهة المبدأ ضرورةٌ لا خطر، ومفيدةٌ لا ضارَّةٌ، لما تحقِّقه للطَّالب أو الطَّلبة من تنوع وغنى وتنافسيَّة وأجواء متباينةٍ وغير ذٰلكَ كثير. ولٰكنَّ هٰذه العملية التَّنويعيَّة ليست من غير قيود ولا ضوابط، ولم يكن الأمر كذٰلكَ في سابق الحضارات، العمليَّة مقيَّدة بشروطٍ هي الأولويات والأساسيات والدرجات أو المستويات والأهداف. هٰذه الشروط هي ما يمكن تسميته بالعتبات والسُّقوف؛ العتبات أي الحدود الدنيا، والسُّقوف أي الحدود العليا. العتبات والسُّقوف اصطلاحٌ محدَّدٌ يطبَّق علىٰ مختلف مدخلات العلميَّة التَّعليميَّة ومخرجاتها، أي علىٰ الأهداف، علىٰ أعمار الطلاب، علىٰ المراحل الدِّراسيَّة، علىٰ درجات العلوم التي يتمُّ تعليمها، أي مستوى المادة المعرفيَّة الموضوعة بَيْنَ أيدي الطلبة.

هٰذه السُّقوف والعتبات ليست اختراعاً معاصراً علىٰ أي حال، هي موجودة منذ الحضارات السَّابقة، ولٰكنَّها كانت تخضع لأعرافهم التعليمية والتربوية التي كانت أكثر انفتاحاً فيما بدا لنا تاريخيًّا، وكانت تعول علىٰ الطَّالب أكثر مما يتم التعويل عليه اليوم بكثير... يعني أنَّها كانت أكثر مرونة وكان المعلم هو الذي يتحكم بها علىٰ ضوء معاينته الطالب ومعرفته قدراته وملكاته. يعني أنَّ ملكات الطالب وقدراته هي التي كانت تفرض إيقاعها في تحديد عتبات وسقوف المناهج التي يتلقاها ويتعامل معها.

في المرحلة المعاصرة وفي الاتجاهات التربوية الجديدة نجد نوعاً من العودة إلىٰ هٰذه المبادئ المرنة نوعاً ما، إذ «ظهرت عنايةٌ كبيرةٌ بالمدرسة كمؤسَّسة ونشطت البحوث التي تهتم بشروط تحويل المدارس إلىٰ مؤسَّسات لها نوع من الاستقلال في اتخاذ القرار علىٰ مستوى التَّجديد التربوي والمساهمة الفعليَّة في إرساء دعائمه والمبادرة في تنظيم مشروع المؤسَّسة والمنهاج المندمج للمؤسَّسة، وعقد اتفاقيَّات التَّعاون والشَّراكة مع فعاليَّات المجتمع المحلي وإشراك أولياء التَّلاميذ والمهنيين من حرفيين وتجار وفلاحين وغيرهم، في الرَّفع من مستوى الأداء التَّربويِّ التَّعليميِّ والمساهمة في تنمية المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثَّقافيِّ»[٢٣].

وإلىٰ جانب ما سبق من سقوف وعتبات فإنَّ التَّعدُّديَّة مهما كانت قوانيها وضوابطها ومساحات الحرية المفتوحة أمامها فإنَّها لا بُدَّ أن تكون تحت سقف

[٢٣] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

معايير محدَّدة أو نطاقات بل نطاق معياري عام لكلِّ صفٍّ ولكلِّ مرحلةٍ في الدَّولة الواحدة في الجزئيَّات وشبه عالميَّة في الكليات. بمعنى أنَّ المستوى العام لكلِّ مرحلةٍ دراسيَّةٍ يفترض به أن يكون متقارباً تحت سقف معياريٍّ واحدٍ علىٰ مستوى العالم.

ومع ذٰلكَ كله يبقى الاستثناء استثناءً. إذا كانت تعدُّديَّة المناهج تاريخيًّا ومنهجيًّا وعمليًّا... مسألة ضرورية ومهمَّة وفق ضوابط الماضي ووفق ضوابط الحاضر فإنَّ وجود الاستثناءات أمرٌ ممكنٌ وقائم دائماً. والاستثناء استثناء، يعني أنَّهُ لا يوجد قاعدة أو قانون اضطرادي لتحديد الاستثناء. كل استثناء قاعدة مستقلة بذاتها. ومن ذٰلكَ علىٰ سبيل المثال الاستثناء السُّوري اليوم؛ اليوم منذ عام ٢٠١٤م وحَتَّىٰ اليوم ٢٠١٧م، وإلىٰ سنوات قليلة أو غير قليلة.

ومع ذٰلكَ أيضاً وبعيداً عن الاستثنائية فإنَّ كلَّ ما تنطوي عليه التَّعدُّديَّة من فوائد وحَتَّىٰ ضرورات تقف أمام تساؤلات كبرى وجادَّة لدى النَّظر في الأهداف المعلقة علىٰ المناهج. يكرِّر الباحثون المعاصرون كثيراً الكلام في الفوارق بَيْنَ المناهج الحديثة والمناهج القديمة، ولا بأس في ذٰلكَ علىٰ ما عليه من ملاحظات وتحفظات أشرنا إلىٰ بعضها وبعض لها مواضع أُخْرَىٰ، ومن ذٰلكَ قولهم «توخَّت المناهج الجديدة تحقيق الهدفين الأساسيِّين الآتيين:

أولاً: بناء شخصيّة الفرد، حيث تراعى في تكوين الشَّخصيَّة الفرديَّة، القدرة علىٰ تحقيق الذَّات وتحمُّل المسؤوليَّة والالتزام الأخلاقي والتَّعامل مع

الآخرين في روح المواطنيَّة المسؤولة والمشاركة الإنسانيَّة وذٰلكَ عبر الميادين الآتية: الذهني المعرفي، العاطفي الوجداني والحركي.

ثانياً: تكوين المواطن، توخياً لبناء مجتمعٍ موحَّدٍ، متماسكٍ، منتجٍ وقادرٍ علىٰ ممارسة دوره الحضاري»[٢٤]. علىٰ المستوييات الثلاث: المحليَّة والإقليميَّة والعالميَّة. ويمكن إضافة المستوى النوعي من قبيل العربي أو الإسلامي أو ما يشبه ذٰلكَ.

عند هٰذين الهدفين بانشعاباتهما التي تهدف لها المناهج، وهما بمجموعهما هدفٌ شبه إجماعيٍّ بالكاد تجد من يناكف فيهما أو يجادل، ومنهما يمكن الدُّخول إلىٰ ما يمكن أن تنطوي عليه التَّعدُّديَّة من مخاطر أو مشكلات، سواء أكان علىٰ المستوى العام لتعدُّديَّة المناهج أم علىٰ المستوى الاستثنائي.

إلىٰ جانب وجوب خضوع المناهج للعتبات والسُّقوف التي سبق الكلام فيها، وهي عامة مجردة من الخصوصية، هناك شرط آخر مفارق منطقيًّا لمسألة العتبات والسُّقوف ومستقل عنها، ولٰكنَّهُ يتحقَّق من خلالها. إنَّهُ عقليَّة الأمَّة وفلسفتها. ما لم تخضع المناهج لعقليَّة الأمَّة وفلسفتها فإنَّهَا ستفرز أو تنتج أجيال غير منتمية بمعنى من المعاني... تنتهي غالباً بضياع المجتمع أو الأمَّة.

هٰذه المسألة معقَّدةٌ وطويلةٌ، وليست من البساطة بمكان أبداً. وهي في الوقت ذاته هي صلب موضوعنا في حقيقة الأمر.

الأمَّة القويَّة والمتماسكة لا تعاني من هٰذه المشكلة لأكثر من سبب. وإنَّمَا تعاني منها الأمَّة المخترقة والضَّعيفة. وهٰذا هو حال المجتمع السُّوري اليوم. وفي

[٢٤] ـ الدكتور أسعد أبو يونس: **مضمون المناهج التربوية الجديدة وارتباطها بالواقع** ـ المجلة التربوية ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء ـ وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية ـ من دون تاريخ.

الوقت ذاته فإنَّ عقلية الأمَّة وفلسفتها تتسرب إلىٰ المناهج علىٰ الرَّغْمِ من مخطَّطات إدارات التَّربية، ولٰكنَّ هٰذا التَّسلسل لا يستطيع الصُّمود أمام الاستمراريَّة وخاصَّة في الظُّروف الاستثنائيَّة التي بالكاد يمكن تخمين ما ستؤول إليه الأحوال.

قطعيًّا، المشكلة لن تكون في أيٍّ من العلوم الطَّبيعيَّة مجتمعةً أو منفصلةً، وإنما تكون في العلوم الاجتماعيَّة التي توصل الأمور إلىٰ الشُّروخ والتَّصدُّعات في الهويَّة الثَّقافيَّة والمجتمعيَّة والقيميَّة الأخلاقيَّة والنَّفسيَّة والتَّربويَّة والجماليَّة وغيرها.





الفصل الرابع

توصيف الحالة السورية

أعداد الطلاب السوريين في دول الجوار فقط أعداد كبيرة جدًّا تستدعي وقفة مهمة للنظر في مدى ما يقوم به اختلاف المناهج أو تعددها من آثار كبيرة وخطيرة على المدى البعيد في البنية العقلية والقيمية للإنسان السُّوري والهوية السُّوريَّة.



تكاد تكون الحالة السورية ومعها العراقية استثناء تاريخيًّا منقطع النظير[٢٥] في كلِّ شيءٍ ومنها الحالة التَّربوية بعمومها وخصوصها ومجملها وتفاصيلها.

قبل الثَّورة كان سوريون في مختلف بقاع العالم، وهٰذا أمر طبيعي. وكانوا منخرطين بمناهج الدول والشُّعوب التي يعيشون بَيْنَها، وهٰذا أمر طبيعيٌّ. ولٰكن بعد تفاقم الوضع السوري بدأت تتخذ الوضعية السورية ملامح الاستثنائيَّة العجيبة المثيرة للتساؤلات وفق منظور رد الفعل التلقائي، ولٰكنَّهَا في حقيقتها مرتبطة بالموقف من الثَّورة والموقف من النظام.

تحديداً في الدُّول العربيَّة كانت هٰذه المشكلة، فالدول التي كانت تحتفي بالسوريين، أو لا تميزهم عن مواطنيها، أو لا تعاملهم معاملة سيئة، انقلبت موازين تعاملها مع السوريين وحرمتهم من التعليم ومن الحقوق التي كانت لهم قبل الثورة، ودخل الطلبة السوريون في أوضاع مأساوية علىٰ مختلف الأصعدة منها الجانب التربوي والتعليمي.

ما سنتحدث عنه هو أعداد المشردين واللاجئين بسبب الثَّورة السُّورية لا ما قبل الثَّورة. نحن أمام تقديرات وإحصاءات تصل إلىٰ درجة التَّناقض في بعض

---

[٢٥] . ما قبل التاريخ المعاصر وتحديداً أواخر القرن العشرين، لا يمكن مطلقاً القول بوجود حالة مشابهة في الجانب التربوي خاصة للاختلاف الكلي في الظروف التاريخية العملية التربوية في العالم بالمجمل. أما في التاريخ المعاصر فقد مر مسلمو البلقان بما يشبه الحالة السورية ولٰكنَّهُ أقل حدَّة.

الأحيان في الحقيقة فإنَّ تقدير الويكيبيديا لأعداد اللاجئين أو المشردين السُّوريين في دول الجوار فقط هو الأقرب إلىٰ الحقيقة، فمع حلول عام ٢٠١٥م كما جاء في الوكيبيديا «تمَّ تسجيل أكثر من ستة مليون لاجئ سوري في دول الجوار خصوصاً الأردن وبنان وتركيا والعراق، وعلىٰ الأرجح توجد عشرات الآلاف الأُخْرَىٰ من اللاجئين غير المسجلين، ويقدَّر عدد من ينتظرون التَّسجيل بحوالي ٢٢٧ ألف شخص»[٢٦]. كان هٰذا بحلول عام ٢٠١٥م وليس في نهايته. ومنذ ذٰلكَ الحين كل تقارير الأمم المتحدة تشير إلىٰ نحو ١٢ مليون مشرد في الداخل. هٰذه الأرقام لا مبالغة فيها مطلقاً، المتتبع للوضع السوري بحياديَّة يدرك مدى قرب هٰذه الأرقام من الحقيقة.

ولٰكنَّ الملفت في الأمر أنَّ هٰذه الأرقام أخذت في التَّناقص في التَّقديرات الدوليَّة في الوقت الذي بدأت تزيد فيه واقعيًّا. فوفق تقرير المفوضية السَّامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في أواخر عام ٢٠١٥م بلغ عدد اللاجئين السوريين في كل دول العالم فقط نحو أربعة ملايين، إذ قالت: «إن أعداد اللاجئين المسجلين لدى الحكومة التركية بلغ المليونين سوري، فيما بلغ إجمالي عدد اللاجئين في مصر والأردن ولبنان والعراق مليونين و٢٥ ألف لاجئٍ، وبلغت أعداد اللاجئين المسجلين في دول شمال أفريقيا أكثر من ٢٤ ألف لاجئٍ، فضلاً عن ٤٣٨ ألفاً و٥٤٠ لاجئ في الدول الأوروبية»[٢٧].

---

[٢٦] . ويكيبيديا . مادة لاجئو الحرب الأهلية السورية.

[٢٧] . هدى أحمد محمود: **أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم** . جريدة الحياة . عدد الثلاثاء ٢٦ يناير/ كانون الثاني ٢٠١٦م.

الطَّريف جدًّا أنَّ الحكومة السُّورية الموقتة، راعية الثورة، نشرت علىٰ موقعها الإلكتروني في نهاية عام ٢٠١٥م، أي بعد سنة، إحصاءات مفصَّلة لأعداد اللاجئين السُّوريين في دول الجوار والعالم، لنفاجئ بتراجع عدد اللاجئين في دول الجوار أكثر من النصف، وفي العالم إلىٰ أقل مما هو في دول الجوار فقط، فبلغ عدد اللاجئين السوريين في العالم نحو خمسة ملايين لاجئ. وقد نقلت إحصاءاتها عن المفوضية في حين أنَّها يجب أن تقوم هي بالإحصاءات وتكون مصدرها.

وفق تقرير المفوضية السامية[٢٨]، علىٰ عواهنه، الذي صار مصدر الجميع وقاعدة بيانتهم، فقد «بلغ عدد اللاجئين السوريين المسجلين لدى الحكومة التركية في ٣٠ كانون الأول (ديسمبر) ٢٠١٥م، نحو مليونين و٤٠٧ آلاف لاجئ موزعين علىٰ ٢٥ مخيماً، جزء منهم وعددهم ٢٧٦ ألفاً داخل المخيمات، والجزء الآخر نحو مليونين و١٣١ ألف لاجئ خارج المخيمات»[٢٩]. وهٰذا الرقم أقرب الأرقام إلىٰ الواقع فيما يتصل بالجانب التركي الذي يقدر اللاجئين بنحو ثلاثة ملايين، ورُبَّما يعود هٰذا التقارب بَيْنَ تقديرات الأمم المتحدة وتركيا إلىٰ عوامل سياسية.

أمَّا في لبنان، في حين وصل تقدير اللاجئين السُّوريين في بعض الإحصاءات إلىٰ ما يربو علىٰ مليونين فإنَّ تقدير المفوضية السَّامية ذهب إلىٰ أنَّه

---

[٢٨] . كاتبة المقال الذي ننقل عنه نقلت عن الحكومة السورية المؤقتة والحكومة نقلت عن المفوضية السامية للاجئين.

[٢٩] . هدى أحمد محمود: **أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم**. جريدة الحياة. عدد الثلاثاء ٢٦ يناير/ كانون الثاني ٢٠١٦م.

«بلغ إجمالي عدد السُّوريين مليون و٧٠ ألف، وحوالى ١٠٠ ألف منهم داخل المخيمات بالإضافة إلىٰ أكثر من ٩٧٠ ألف أخرين موزعين خارج المخيمات»[٣٠]. لا يختلف أمر التناقضات في الأردن عن غيرها من دول الجوار، فقد وصل عدد اللاجئين السوريين في الأردن في مرحلة من المراحل إلىٰ ما يقترب من المليونين ما بَيْنَ مسجلين في المفوضية وغير مسجلين، ومنها في فترة إحصاءات وتقديرات المفوضية السامية للاجئين التي قالت إنَّ عدد اللاجئين السوريين في الأردن وصل إلىٰ ٦٣٣ ألف و٤٦٦ لاجئ، ١٢٠ ألف منهم داخل المخيمات، و٥٠٩ ألف لاجئ خارج المخيمات»[٣١]. رُبَّما تدنى العدد إلىٰ هٰذا المستوى بعد موجة مغادرة الأردن الكبيرة في عام ٢٠١٦م وعام ٢٠١٦م.

في العراق ومصر والسُّودان أعداء كبيرة نسبيًّا من المشردين السوريين ليس وضعهم بأحسن حالاً من السُّوريين في لبنان والعراق ولا المخيمات السُّورية في تركيا. في هٰذه الدول الثلاث مئات ألوف الطلاب، لا نعرف بالتَّحديد كم العدد ولٰكنَّهُ يتراوح ما بَيْنَ ثلاثة أرباع المليون والمليون طالب أو من يجب أن يكون طالباً. ففي العراق وفق تقديرات وإحصاءات المفوضية السامية فقد «بلغ إجمالي عدد اللاجئين في العراق ٢٤٤ ألف و٥٢٧ لاجئ، ٩٤ ألف منهم داخل المخيمات،

---

[٣٠] . هدى أحمد محمود: **أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم**. جريدة الحياة. عدد الثلاثاء ٢٦ يناير/ كانون الثاني ٢٠١٦م.

[٣١] . هدى أحمد محمود: **أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم**. جريدة الحياة. عدد الثلاثاء ٢٦ يناير/ كانون الثاني ٢٠١٦م.

بالإضافة إلى ١٥٠ ألف خارج المخيمات»[٣٢]. وأمَّا في مصر فوفق إحصاءات المفوضية السَّامية المؤقتة «فإن ١٢٣ ألف و٦٠٠ لاجئٍ سوريٍّ في مصر»[٣٣]. ولا يوجد أي تقدير يمكن الاعتماد عليه للاجئين السُّوريين إلىٰ السُّودان وذهب إليها الكثير جدًّا في السَّنتين الأخيرتين، رُبَّما أكثر من مصر والعراق معاً.

أمَّا الذين ذهبوا إلىٰ أوروبا ودول العالم الأُخْرَىٰ ومنها العربيَّة فليس لدينا إحصاءات دقيقة لهم ولٰكنَّهَا تقدَّر بنحو مليونٍ ونصف إلىٰ مليونين بمعدلات مهملة إحصائيًّا في إطار بحثنا، رُبَّما أكثرها في ألمانيا إذ هي بمئات الألوف، وتنخفض رويداً رويداً حَتَّىٰ تصل إلىٰ عشرات الآلاف، وفي كلِّ الدُّول مشتتين في مدن كثيرة لا يشكلون أي تجمع تبني عليه أي خطط تربوية وتعليمية، ناهيكم عن عدم الحاجة إلىٰ ذٰلكَ في هٰذه الدول لأسبابٍ كثيرةٍ. فحسب تقديرات المفوضية السَّامية في تلك الفترة فتقول إِنَّهُ «بلغ عددهم في باقي الدول العربية ٢٦ ألفاً و٨٠٠ سوريٍّ. وفي أوروبا بلغ عدد اللاجئين ٥٥٠ ألف لاجئ». وهٰذه الإحصاءات أو التَّقديرات غيرُ صحيحةٍ في تلك الفترة ذاتها ولا الآن، فهي أقلُّ بكثيرٍ من الواقع في ذٰلكَ الحين فالعدد ٢٦ ألفاً السابق لمجموع الدول العربية هو الحد الأدنى تقريباً في أي دولة عربية في المغرب العربي، ناهيكم عن دول الخليج العربي.

---

[٣٢] . هدى أحمد محمود: **أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم** . جريدة الحياة . عدد الثلاثاء ٢٦ يناير/ كانون الثاني ٢٠١٦م.

[٣٣] . هدى أحمد محمود: **أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم** . جريدة الحياة . عدد الثلاثاء ٢٦ يناير/ كانون الثاني ٢٠١٦م.

لا أريد أن أطيل في مناقشة هٰذه التناقضات في مسألة كونها أقل من الحقيقة رُبَّما بكثير جدًّا. ولٰكن لا بُدَّ من توضيح أنَّ كل هٰذه التَّناقضات انحسرت وصارت شبه موحدة بعد تقرير مفوضية شؤون اللاجئين في أواخر عام ٢٠١٥م، وكلها نقلت عن هٰذا التَّقرير وتبنته، وهٰذا التَّقرير خاطئ وتضليلي وتقزيمي شأنه شأن الإحصاءات الأُخْرَىٰ التي قدمتها وتقدمها مؤسسات الأمم المتحدة حول سوريا التي تهدف إلىٰ التعتيم علىٰ المأساة السورية والتَّقزيم في هولها.

من الناقلين علىٰ سبيل المثال الحكومة السورية المؤقته ذاتها التي يفترض فيها أن تكون مصدر الإحصاءات، ومنها منظمة العفو الدولية التي نقلت حرفياً أنَّهُ «توزع ما يربو علىٰ ٤,٥ مليون لاجئ من سوريا علىٰ خمسة بلدان فقط، هي تركيا ولبنان والأردن والعراق ومصر: إذ تستضيف تركيا ٢,٥ مليون لاجئ من سوريا، أكثر من أي بلد آخر في العالم، ويستضيف لبنان قرابة ١,١ مليون لاجئ من سوريا، بما يعادل نحو واحد من كل خمسة أشخاص موجودين في البلاد، ويستضيف الأردن قرابة ٦٣٥,٣٢٤ لاجئ من سوريا، بما يعادل حوالي ١٠% من السكان، ويستضيف العراق، الذي نزح فيه داخلياً ٢٤٥,٠٢٢ لاجئاً من سوريًّا، وتستضيف مصر ١١٧,٦٥٨ لاجئاً من سوريا»[٣٤]. وهٰذه الأرقام ذاتها من دون مناقشة نقلتها السي إن إن العربية، مبرزة أنَّ عدد النازحين في داخل سوريا نحو ٧,٦ مليون إنسان[٣٥]. وهٰذا الرَّقم

---

[٣٤] . منظمة العفو الدولية بالعربية: **أزمة اللاجئين السوريين بالأرقام** . موقع منظمة العفو الدولية بالعربية . ٣ شباط/ فبراير ٢٠١٦م.

[٣٥] . سي إن إن: **على الخريطة؛ عدد اللاجئين السوريين وتوزيعهم على دول المنطقة وأوروبا** . موقع سي إن إن بالعربية . يوم الأحد ٠٦ سبتمبر/أيلول ٢٠١٥م.

يتناقض مع تصريحات الأمم المتَّحدة بمؤسَّساتها، ويكذبها بلسانها ذاتها ففي مطلع عام ٢٠١٤م، قبل تزايد موجات الهروب والهجرة والتشرد في الداخل وإلىٰ الخارج أفاد مسؤولون كبار في الأمم المتحدة «أنَّ نحو ٩,٣ مليون سوري. نصف السُّكان تقريباً . يحتاجون المساعدة. وفر نحو ٢,٤ مليون من هٰؤلاء من البلاد خلال الحرب الأهلية المستمرة منذ نحو ثلاثة أعوام»[٣٦]. وهٰذا واحدٌ من تصريحاتٍ كثيرةٍ تناقض هٰذا التَّقدير بمجمله وتفاصيلة، منها قبل ذٰلكَ بفترة أنَّ نحو ٨٠بالمئة من السوريين في حالة تشرد بَيْنَ الداخل والخارج.

من مقاطعات متعددة ووفق أرقامٍ تقريبيَّةٍ يمكننا القول إِنَّهُ قد توزع في دول الجوار السوري نحو ثلث عدد سكان سوريا بمعدل ملوني سوري في كلِّ دولةٍ مجاورةٍ، ورُبَّما وصل المجموع في تركيا ولبنان والأردن فقط في بحر عام ٢٠١٥م إلىٰ نحو سبعة ملايين سوري من أصل نحو ٢٢ مليون لاجئ سوري. تغيرت هٰذه الأرقام وخاصة في لبنان والأردن بسبب مغادرة كثير منهم إلىٰ أوروبا أو دول أُخْرَىٰ بسبب سوء المعاملة وسوء الأحوال والضغوط التي يتعرضون لها.

السؤال الذي يعنينا هنا: كم بَيْنَهم من الطلاب؟

الحقيقة أنَّ أكثرهم من الطلاب في مختلف المراحل الدراسية وخاصة ما دون الجامعية، والمؤشر الدال علىٰ ذٰلكَ طبيعة الهاربين من القتال أنَّها ستكون من الأطفال والنساء والشيوخ، فيما الرجال والشباب أكثرهم لم يغادر وإن غادر الكثيرون بطبيعة الحال. وهٰذا التَّوصيف يعكس نسبة أعداد الطلاب المتوقعة أو المحتملة، فالمنطق يقول إنَّ نحو نصفهم أكثر أو أقلَّ قليلاً هم من الطُّلاب وممن

[٣٦] . رويتر: **الأمم المتحدة؛ عدد اللاجئين السوريين قد يصبح الأكبر في العالم** . فرانس٢٤ . ٢٦/٠٢/٢٠١٤م.

هم في سن الدراسة في مختلف المراحل ما قبل الجامعية. يعني أنَّ في دول الجوار الثَّلاث فقط نحو ثلاثة ملايين طالب أو يجب أن يكون طالباً.

تقديراتنا هٰذه استنتاجيَّة وليست قياسية من خلال مجمل تصريحات الأمم المتحدة بمختلف مؤسساتها عبر السَّنوات السَّابقة، ومن خلال تقرير وزارة التربية التعليم في الحكومة المؤقتة الذي لا يقدِّم إحصاءاتٍ مباشرةً وشاملةً بقدر ما يقدِّم إحصاءات للمسجلين في نطاق الوزارة[٣٧] هٰذه الإحصاءات التي من خلالها يمكن استنتاج إحصاءات أكثر عمومية لدى مقارنتها بأعداد اللاجئين.

النتيجة التي نخلص إليها هنا أنَّ أعداد الطلاب السوريين في دول الجوار فقط أعداد كبيرة جدًّا تستدعي وقفة مهمة للنظر في مدى ما يقوم به اختلاف المناهج أو تعددها من آثار كبيرة وخطيرة علىٰ المدى البعيد في البنية العقلية والقيمية للإنسان السُّوري والهوية السُّوريَّة.



[٣٧] . تقرير وزارة التربية والتعليم لغاية ٢٥/ ١١/ ٢٠١٦م.

الفصل الخامس

تعددية مناهج السوريين

تعدُّديَّـــة منـــاهج السُّـــوريِّين طويلـــةٌ عريضةٌ تمتدُّ على امتداد الأرض تقريبـاً بســـبب المأســـاة التـــي شـــارك فـــي ارتكابها أمم الأرض بحقِّ السُّوريِّين.

بداية تجدر الإشارة إلىٰ أنَّهُ ليس من المتعذَّر مقارنة المناهج المتعددة التي يخضع لها الطلبة السُّوريُّون، ولٰكنَّهَا مهمة عسيرة من جهة، ورُبَّما تكون غير مجدية من جهةٍ ثانيةٍ لما بيَّناه سابقاً ولما سنأتي عليه في هٰذا الباب. ومن جهةٍ ثالثة ليس ثَمَّة ضرورة ملحفة لهٰذه المقارنة فهي تستحقُّ دراسةً ورُبَّما دراساتٍ مستقلَّةً لكلِّ مساقٍ تدريسيٍّ علىٰ حدةٍ. نحن أمام ثوابت واضحة...

مشكلة تعدُّديَّة المناهج بالمطلق مسألةٌ تمَّ الكلام فيها، ومشكلة تعدُّديَّة مناهج السُّوريِّين مسألة استثنائيَّة كما أشرنا تستحق وقفة مستقلة. ولمناقشة مشكلة تعدُّديَّة مناهج السُّوريِّين ثَمَّة نقاط أو مشكلات صغرى لا بُدَّ من وضعها في مقدمة الكلام وإلقاء بعض الضوء عليها.

هامشية تعدُّديَّة العلوم الطبيعية

العلوم الأساسيَّة والطبيعيَّة عامَّةً لا مشكلة فيها وهي في الغالب لا تقدِّم ولا تؤخر إلا من خلال الاستثناءات التي يمكن النظر فيها، فالعلوم الأساسيَّة والطبيعيَّة حياديَّة وعالميَّة من ناحية المضمون وحَتَّىٰ المستوى إلىٰ حدٍّ كبير. تبقى فيها مشكلة لغة التَّدريس والاصطلاحات وهي أيضاً

مسألة علىٰ ما فيها من مشكلات فإنها تبقى تحت السَّيطرة نوعاً ما علىٰ اعتبار تقديم المضمون العلمي العالمي. ومع ذٰلكَ فلا يمكن إلا وضع لغة التَّدريس واحدة من عقبات تعدُّديَّة المناهج ومشكلاتها التي تنعكس في انعدام اللغة المشتركة أي انعدام لغة تواصل اصطلاحيَّة مشتركة تؤدي بالضرورة إلىٰ إعاقة العمل المشترك بكل ما يترتب علىٰ ذٰلكَ من تبعات وملحقات واستمراريات. أمَّا الحشو الهامشي في مناهج هٰذه العلوم فمسألة سهلة غالباً مما لا تستحقُّ الوقوف عندها.

المشكلة في العلوم الاجتماعية

مشكلة تعدُّديَّة المناهج تكمن خصوصاً في بعض العلوم الاجتماعيَّة ورُبَّما كلها. العلوم الاجتماعيَّة قاطبة عرضة لتباينات واختلافات تتعدى الاختلافات والتبيانات المنطقيَّة إلىٰ المشكلات الحقيقيَّة والكبرى. تتنوع الاختلافات وتتدرج علىٰ مستويات تبعاً لتباين الجهات المشرفة علىٰ المناهج، فإذا كان أدناها تباين الموضوعات والمضامين فإنها تصل في أقصاها إلىٰ حدِّ التَّناقضات. المشكلة هنا ليست مشكلة اختلاف معلومات أو محض تناقضها وحسب، بل إنها تتجاوز ذٰلكَ إلىٰ فرض شروخ نفسيَّة في البنية العقليَّة للطالب في المستوى الأدنى من الآثار، وتصل إلىٰ مستوى الصِّراع النَّفسي في بعض الأحيان لدى تناقضها مع القيم النفسيَّة والتَّربويَّة والاجتماعيَّة والتَّاريخيَّة... التي يحملها الطَّالب وتصدم بالهويَّة الثَّقافيَّة والمجتمعيَّة والتَّاريخيَّة والأيديولوجيَّة للطالب. قد ينتهي الأمر بتخلخل هويَّة الطَّالب، أو بزوالها. ولٰكنَّهَا كثيراً ما تدخل الطَّالب في حالة من التَّأزُّم النَّفسي والقيمي. وهٰذا ما يجب أن يوقف عنده بدراسات وأبحاث مستقلة.

تعدُّديَّة التعليم والتقويم

وجدنا فيما سبق أنَّ المناهج لا تعني مفردات المقرر/ المقررات الدراسيَّة ومضامينها فقط، وإنما تتعدى ذٰلكَ إلىٰ مناهج التَّدريس والتقويم ومستويات الانتقال من صف إلىٰ صفٍّ... هنا في حقيقة الأمر سنجد أننا أمام فئة من المشكلات لا مشكلة واحدة، منها اختلاف مناهج التَّدريس وما يؤدي إليه ذٰلكَ من اختلافات تعيق الاندماج لدى الانتقال من منهاج إلىٰ منهاج، ومن بيئة إلىٰ بيئة. ومنها اختلاف أساليب التقويم والدرجات التي هي منطقيًّا لا تعني شيئاً ولٰكنَّهَا تنطوي علىٰ أكثر من مشكلة من ناحية الطَّالب والنِّظام التَّربوي، فالطَّالب يتعرَّض في أحسن الاحتمالات وأقلها تأثيراً سلبيًّا إلىٰ تشتت نفسي وضياع يستغرق وقتاً للخروج منه، نحن نتحدث عن طالب غير راشدٍ. وتزداد الأمور تعقيداً إذا انتقل الطَّالب من نظامٍ إلىٰ نظام إلىٰ ثالث. ومن ناحية النِّظام التَّربوي هناك مشكلة المعادلة التي يمكن حلها بسهولة ولٰكنَّهَا تبقى ذات أثر.

تعذر الدراسة المقارنة الشاملة

من المفترض منطقيًّا وواقعيًّا أنَّنا لن نعنى بمناهج نقل المادة المادة المعرفيَّة من تلقين وحوار وغير لذٰلكَ، ولا بمناهج تحقيق أهداف العمليَّة التَّربويَّة، وإنما تنصب عنايتنا علىٰ المناهج في مستوى مضمون أو مفردات المقررات الدراسيَّة. والمشكلة هنا أننا حَتَّىٰ عند هٰذا المستوى من مفهوم المناهج فإنَّنا عاجزين عن النظر في المناهج كلها ومقارنتها فقط بل وعن دراسة مضمونها كلها فقط... تلك مسألةٌ تحتاج فرق عملٍ لا فريقاً واحداً. وتلك مسألةٌ تحتاج دراسةً نوعيَّةً خاصَّةً مستقلَّةً تتكاتف عليها فرقٌ من الباحثين. ومن ناحية ثالثةٍ فإنَّنا لسنا بحاجة ماسَّةٍ إلىٰ

تلك الدراسة أو الدِّراسات المقارنة في إطار مشروعنا هنا. لا شكَّ في أنَّها ضرورة، لا يمكن إنكار الحاجة إليها ولا ما تقدِّمه من فوائد لدى تناول موضوع مشكلة التَّعدُّديَّة، ولٰكنَّ ذٰلكَ أمرٌ طويلٌ ومربكٌ ومعقَّدٌ ويحتاج إلىٰ جهود كثيرة وكبيرة، ذٰلكَ أنَّهُ في الوقت ذاته من غير المنطقيِّ دراسة جزءٍ من مقرَّرٍ دراسيٍّ أو مقرَّرٍ وعدَّهُ أنموذجاً وتعميم نتائجه. هٰذا الحكم بعدم الجواز يصدق علىٰ أدنى مستويات التَّعدُّديَّة وهي التَّعدُّديَّة الثُّنائيَّة، فكيف سيكون الحال مع الحالة السُّوريَّة التي تجاوزت التَّعدُّديَّة فيها الثُّنائيَّة إلىٰ الثلاثيَّة بل الخماسيَّة وربَّما أكثر؟ لا شكَّ في أنَّ الأمر يزداد صعوبةً تعقيداً، حَتَّىٰ يصل إلىٰ شبه التَّعذُّر وخاصَّة في بحث مفرد أو مستقلٍّ.

في تباين المسميات والأعداد

من مشكلات تعدُّديَّة المناهج بالمطلق وتعدُّديَّة مناهج السُّوريِّين علىٰ نحو خاصٍّ مشكلة تبدو هامشيَّةً أو غير مهمة في ظاهرها، إنها مشكلة تباين أنواع المقررات ومسمياتها وأعدادها ضمناً. هي لا تتعلق بتنوع المضمون أو اختلافه مع وجوده غالباً منطقيًّا ومؤكَّداً واقعيًّا. تبدو مشكلة شكليَّةً بالمقارنة مع مشكلة تباينات المضامين واختلافاتها، ولٰكنَّهَا في الحقيقة مشكلة يعناني وسيعاني منها الطُّلاب السُّوريُّون لدى تنقلاتهم من إدراة إلىٰ إدارة أُخْرَىٰ تكلفهم في بعض الأحيان جهوداً إضافيَّةً غير مسوَّغةٍ وفي بعض الأحيان تكلِّفهم خسارة سنةٍ دراسيَّةٍ... وعلىٰ الرَّغْمِ من بعض التَّساهل مع السُّوريِّين من كثير من الإدارات التَّربويَّة، في هٰذه المسألة تحديداً في سنوات سابقة وبعضها إلىٰ الآن، إلا أنَّ مشكلة هٰذه التَّباينات تسبِّب إرباكاً وربَّما إرباكات للطلبة؛ نفسيَّة واجتماعيَّة علىٰ نحو خاصٍّ تكون عائقاً أمام متابعة الطَّالب، وتنتهي في بعض الأحيان بترك

الطَّالب الدراسة. المشكلة هنا في حقيقة الأمر مشكلة عاديَّة لو كانت في غير سياق المأساة السُّوريَّة، فهي موجودة بطبيعة الحال، وتعرض الطَّالب لها استثنائي وندرة قليلة من الطُّلاب هم الذين أصلاً يتعرضون لظروف استثنائيَّة في السَّفر والانتقال لأسباب طارئة أو غير طارئة، أمَّا في الوضع السُّوري الحالي المأساوي فإنَّ أعداد الطُّلاب المعرضين لهذه المشكلة أعداد كبيرة بل خياليَّة، وفي هٰذا ما يستدعي وضعها تحت المجهر وتسليط الضوء عليها، شأنها في ذٰلكَ شأن بقيَّة المشكلات في موضوع التَّعدُّديَّة.

اتساع جغرافيا التَّعدُّديَّة

المشكلة السَّادسة التي تستحقُّ الوقوف عندها هي مشكلة اتساع جغرافيا التَّعدُّديَّة. علىٰ ضوء معطيات توزع اللاجئين السُّوريِّين في الخارج وربط ذٰلكَ بالدَّاخِلَين نجدنا أما امتداد مربك ومحرج جدًّا علىٰ المستويات كافَّةً. في الدَّاخل السُّوريِّ لدينا ثلاثة أنماط للمناهج، وفي المحيط الملاصق لدينا أربعة أنماط للمناهج، وفي مصر والسودان والجزائر التي فيها أعداد كبيرة من اللاجئين ثلاث أنماط أُخْرَىٰ، وإذا تابعنا السلسلة فسنجد بعض الدُّول الأوروبيَّة التي فيها أعداد كبيرة أيضاً من اللاجئين وخاصَّةً ألمانيا.

إلا أنَّ المشكلة لا يجوز أن تعرض ولا أن تناقش بهٰذا التعقيد والتشاؤميَّة. فمن غير القبول ولا حَتَّىٰ المعقول أن نعدَّ الوجود السُّوريَّ في أوروبا جزءاً من مشكلة التَّعدُّديَّة لأسبابٍ كثيرةٍ هي التَّناثر التَّباعدي للاجئين في أوروبا وفي كلِّ دولةٍ علىٰ حدةٍ بما يجعل من طرح مشكلة التَّعدُّديَّة أمراً كوميديًّا إلىٰ حدٍّ كبير. وكذٰلكَ الأمر في تناثر السُّوريِّين اللاجئين في مختلف الدُّول العربيَّة غير الحدوديَّة التي لا يوجد فيها إلا عشرات الآلاف القليلة في أكبر الاحتمالات ما عدا مصر

والسودان اللتين أصلاً ليس فيهما إلا نحو مئة ألف كلاً علىٰ حدةٍ، وليست موجودة في تجمعات من أي قبيل تجعل من المقبول طرح مشكلة التَّعدُّديَّة في المناهج التَّربويَّة.

إذا كان من الواجب، وهو أمرٌ جائزٌ علىٰ أيِّ حالٍ، أن نبحث مشكلة التَّعدُّديَّة في المناهج التَّربويَّة للسُّوريِّين فميدانها ومادتها وموضوعها دول الجوار الأربع وربَّما باستثناء العراق فقط مع الأنماط الثلاث في الدَّاخل السُّوري لنغدو أمام تعدُّديَّة بسبعة نماذج أو أنواع، وإذا أردنا الاختصار فلا يمكن أن نختصر غير جزء من المناهج السُّوريَّة في تركيا كونها ذاتها في المناطق المحررة، ولٰكن حَتَّىٰ هٰذا الاختصار سيصدم بالتَّعذُّر مع الإجراءات التُّركيَّة الجديدة المتمثلة بسياسة الإدماج فستبقى المناهج المطبقة علىٰ السُّوريِّين سبعة أو ثمانية مناهج كبرى تكاد تكون متكافئة فيمن تقتسمهم من أعداد الطُّلاب.

مشكلة المناهج والمعلمين

كلُّ الأضواء والدراسات والأبحاث مسلَّطةٌ علىٰ مشكلة تعدُّديَّة المناهج مع الطُّلاب بكل امتدادتها النفسيَّة والاجتماعيَّة والأخلاقيَّة وغير ذٰلكَ كثير. والحقيقة أنَّ الطَّالب هو مادَّة المشكلة الأساسيَّة، المادَّة الأساسيَّة وليست الوحيدة.

لن نبتعد هنا عن البناء التَّربوي سندير النظر في اتجاهٍ آخر هو اتجاه المعلم. المعلم أيضاً يخضع لمتغيرات تغير المناهج ويتأثر بها وفق ما تقتضيه التأثيرات إن سلبيًّا فسلبيًّا وإن إيجابيًّا فإيجابيًّا. لا نقول لا يقل تأثير تغير المناهج في المعلمين عمَّا هو في الطُّلاب، فالمعادلة غير قابلة للاستقامة، من غير المقبول ولا المعقول وضع الطَّالب والمعلم في كفة واحدة من الخضوع لآثار تغير المناهج وتعددها،

ولٰكنَّ المؤكَّد أنَّ المعلم يتأثر ويعاني. تختلف درجة المعاناة ومستواها ونوعها تبعاً لأمرين:

أولهما شخصيَّة المعلم ذاته حسب مدى قوتها وتماسكها وقدرتها وثقافتها...

وثانيهما طبيعة التغير في المناهج ومدى اقترابها وبعدها عن البنية التي ألفها واعتادها حَتَّىٰ ضمن البنية الإداريَّة الواحدة.

هنا، في مثالنا وحالتنا المدروسة؛ الحالة السُّوريَّة، نجدنا أمام كثير من المشكلات التي عانى وسيعاني منها المعلمون نظراً للاختلافات الكبيرة حَتَّىٰ في اللغة. وهٰذه كلها مسائل يجب أن تؤخذ بعين النظر والحسبان.

بؤرة المشكلة وميدانها

انتهينا إلىٰ أنَّ تعدُّديَّة مناهج السُّوريِّين طويلةٌ عريضةٌ تمتدُّ علىٰ امتداد الأرض تقريباً بسبب المأساة التي شارك في ارتكابها أمم الأرض بحقِّ السُّوريِّين.

وانتهينا في الوقت ذاته إلىٰ أنَّ أكثر من ثمانين بالمئة من التَّعدُّديَّة بحكم المهمل كميًّا ونوعيًّا وإحصائيًّا وربَّما تأثيراً بسبب اتساع جغرافيا التَّناثر أو التَّشتُّت إلىٰ درجة وصول مادة البحث أي السُّوريِّين إلىٰ حالات فرديَّةٍ لا يصحُّ عدها مشكلةً في تعدُّديَّة المناهج، ناهيكم عن كونها عاديَّةً ومسبوقةً.

وانتهينا كذٰلكَ إلىٰ أنَّ مشكلة التَّعدُّديَّة تنحصر في دول الجوار الثلاث وربَّما الأربع: الأردن ولبنان وتركيا والعراق، وفي الدَّاخل السُّوري الذي يتعامل مع ثلاثة مناهج مختلفة. وعلىٰ هٰذا الأساس يمكن الحديث عن المناهج التالية:

أولاً: مناهج النِّظام: من الطَّبيعي أن نسميها مناهج النِّظام وهي في الحقيقة ليست كذٰلكَ بالمعنى الحرفي للكلمة في خبرات معلمين سوريين أكفياء

علىٰ مدار أجيال متعاقبة منذ الاستقلال إلىٰ تاريخ الثورة. تعرضت المؤسسة التَّربويَّة قاطبة ومنها المناهج لضربة قاصمة في وزارة **علي سعد** الذي جاء مع بشار الأسد إلىٰ الحكم، وأدخل تعديلات شبه جذريَّةٍ علىٰ المناهج أدخلت المعلمين قاطبةً في حالة من الإرباك والحيرة التي اقتربت من الشُّعور بالعجز في بعض الأحيان، ولٰكنَّ هٰذه المناهج أعيد النظر فيها لاحقاً واستعادت بعضاً غير قليل من التَّماسك ولٰكنَّهَا ظلَّت تفتقر إلىٰ ما كانت عليه من تميُّز قبل **علي سعد**. أدخلت فيها النَّظريَّات التَّربويَّة الحديثة، وطبقت عليها نظريات المناهج المعاصرة، ولٰكنَّ التطبيق لم يرق إلىٰ الفهم المناسب لنظريَّات المناهج المعاصرة وظل عاجزاً عن ربطها بالخصوصيَّة المحليَّة وتجاوز آفة التَّقليد الأعمى التي لم تكن موجودة في المناهج السُّوريَّة السَّابقة علىٰ نظام الأسد الأب ذاته. وإلىٰ جانب ذٰلكَ ازدادت يد التشويه فيها في مسألة التَّكريس والتَّقديس التي تجاوزت مقررات العلوم الاجتماعيَّة لتصل إلىٰ العلوم الأساسيَّة والطبيعيَّة حَتَّىٰ وإن كان ضمن حدود ضيِّقة جدًّا، ولٰكنَّ حَتَّىٰ هٰذه الحدود الضَّيِّقة غير محتملةٍ منطقيًّا ولا أخلاقيًّا ولا منهجيًّا في العلوم الأساسيَّة والطَّبيعيَّة.

ثانياً: مناهج الحكومة المؤقتة: طرحت الحكومة المؤقتة مناهجها قبل تشكيل الحكومة ذاتها عن طريق الإئتلاف الوطني في عام ٢٠١٣م، وكان لها ما لها وعليها ما عليها من انتقادات، وتم تعديلها وبقيت دون المستوى المنهجي ومن ثمَّ دون المستوى المنشود. وقد طبقت في الدَّاخل السُّوري في بعض المناطق المحررة. وفي تركيا، وفي مناطق محدودة من لبنان. يفترض في مناهج الحكومة المؤقتة أن تكون البديل الوحيد عن الجميع من جهة أولى، ويفترض فيها أن تكون علىٰ درجة من الكفاءة والكفاية التي لا تقل عن مستويات المناهج السُّوريَّة قبل الثورة

التي يجب الاعتراف بأنها من المناهج المتميزة ما عدا الخروقات المعقودة في التَّقديس والتَّمجيد وبعض قليل من الانحراف المعرفيِّ التَّاريخيِّ. ولٰكنَّ هٰذه التَّجربة في حقيقة الأمر، مناهج الحكومة المؤقتة، افتقرت إلىٰ هٰذه القدرة وإلىٰ الكفاءة والكفاية. وقد تناولها كثيرون بالنقد الجارح في بعض الأحيان حَتَّىٰ عدل الإئتلاف عنها واعتمد المناخج نفسها بعد تنقيحها من تمجيد آل الأسد.

ثالثاً: المناهج الأردنية: تنفرد الأردن وحدها بعدم السَّماح بأي مناهج غير المناهج الأردنيَّة للسورين في ظرف استثنائي لا يجوز فيه فرض مناهج الدَّولة المضيفة علىٰ الطُّلاب اللاجئين بأعداد هائلة. وليس هٰذا فحسب بل تنفرد الأردن أيضاً بعدم السَّماح للمعلمين السُّوريِّين بتدريس الطُّلاب السُّوريِّين وفرضت عليهم المعلمين الأردنيين[٣٨] فرضاً مخالفة بذٰلكَ الأعراف الدوليَّة في مثل هٰذه الظروف الاستثنائيَّة، فزادت معاناة السُّوريِّين طلاباً وعائلات معاً. وإذا نظرنا في المناهج الأردنيَّة وهي المناهج الرسميَّة الأردنيَّة وجدنا بوناً شاسعاً في العلوم الاجتماعيَّة قاطبة وحَتَّىٰ في العلوم الطبيعيَّة والأساسيَّة. وبغض النظر عن الدوام المسائي الإلزامي المفروض علىٰ الطُّلاب السُّوريِّين ومعلمين يعلمون دواماً ثانياً يأتون إلىٰ المدارس منهكين غير قادرين علىٰ العمل من النَّاحيتين النَّفسيَّة والجسديَّة، فإنَّ هٰذه المناهج أدخلت الطلبة السُّوريِّين في حالة من الإرباك ناهيكم عن تباين المضامين والأهداف التَّربويَّة والمنهجيَّة. والمسألة هنا ليست مسألة ملكيَّة وجمهوريَّة المسألة مسألة بنية شاملة للمناهج وخاصَّة العلوم الاجتماعيَّة بمختلف مضامينها.

---

[٣٨] . للتوضيح هنا لا بُدَّ من الإشارة إلىٰ أنَّ السلطات الأردنية اضطرت في السنتين الأخيرتين إلىٰ تعيين بعض المعلمين السُّوريِّين في مخيم الزعتري فقط بوظيفة (بعبع) لضبط الطُّلاب السُّوريِّين وليس لأي غرض تعليمي.

رابعـاً: المنـاهج اللبنانيـة: تشـرف الحكومـة المؤقتـة علـىٰ ٣٦ مدرسـة للطلاب السُّوريِّين في لبنان[٣٩]، بمعنى أنَّ هٰذه المدارس تطبق منهاج الحكومة السُّوريَّة المؤقتة، ولٰكنَّا لا ندري بالضبط عدد المدارس الأُخْرَىٰ التي توجد في لبنان ولا تطبق مناهج الحكومة المؤقتة، ولا ندري إن كان بعضها يطبق مناهج النِّظام السُّوري، وبعضها في الأغلب الأعم يطبق المناهج اللبنانيَّة، ذٰلكَ أنَّ مدارس الحكومة المؤقتة بالكاد تستوعب ثلاثين ألف طالب من أصل نصف مليون طالب في لبنان تحت المستوى الجامعي. وكما هو البون بَيْنَ المناهج السُّوريَّة والمناهج الأردنيَّة كذٰلكَ هو البون بَيْنَ المناهج السُّوريَّة والمناهج اللبنانيَّة، ولٰكنَّ الفروق ليست ذاتها وإنما باتجاهات أُخْرَىٰ تفترق في القيم الاجتماعيَّة والسياسيَّة والدينيَّة وحَتَّىٰ التَّاريخيَّة ناهيكم عن لغة التَّدريس.

خامساً: المناهج التُّركية: صحيحٌ أنَّ وزارة التَّربية التُّركيَّة تشرف علىٰ المدارس السُّوريَّة إنَّ الفرق كبير بَيْنَ إشرافها وإشراف الأردن، فالأردن تحتكر كل مقدرات السُّوريِّين وكل ما يقدم لهم وتفرض عليهم المناهج الأردنيَّة والمعلِّمين الأردنيِّين، بَيْنَما تركيا تركت للسُّوريِّين كل الخيارات فيما يشاؤون في عمليَّة التَّربية والتعليم وتولت عمليَّة التَّنظيم ثمَّ أيضاً رواتب المعلمين السُّوريِّين في المدارس السُّوريَّة. ولٰكنَّ الذي حدث في الآونة الأخيرة لأسباب تركيَّةٍ غالباً هو السَّعي لإدماج اللاجئين في المجتمع التُّركي فبدأت بالعمل علىٰ تدريس المناهج التُّركيَّة للطلاب السُّوريِّين. الأتراك يرون ذٰلكَ خدمة للسُّوريِّين والسُّوريُّون يرون ذٰلكَ تتريكاً. مهما يكن من أمر نحن هنا أمام نمطٍ سادسٍ من أنماط المناهج التَّربويَّة

---

[٣٩] . وزارة التَّربية والتعليم في الحكومة السُّوريَّة المؤقتة: تقرير عمل وزارة التَّربية والتعليم في الحكومة السُّوريَّة المؤقتة لغاية ١٥/١١ / ٢٠١٦م.

التي يخضع لها السُّوريُّون. ولا يقلُّ الاختلاف بَيْنَ المناهج التُّركية والمناهج السُّوريَّة عن الاختلاف بَيْنَ المناهج السُّوريَّة من جهة والمناهج الأردنيَّة واللبنانيَّة. بل الفوارق هنا أكثر تمتدُّ إلىٰ المقرَّرات كلِّها بسبب عامل اللغة والاصطلاحات.

سادساً: المناهج العراقية: عندما نقول المناهج العراقيَّة فنحن نعني بالتَّأكيد شمال العراق، أي المناهج الكرديَّة في شمال العراق. لأنَّهُ لا توجد في العراق مناهج موحَّدة أساساً. بالرُّجوع إلىٰ بعض الأساتذة الذين عملوا بالتَّدريس في شمال العراق علمنا أنَّ الفترة الأولى الممتدة علىٰ مدار سنةٍ ونصف حَتَّىٰ سنتين من بداية اللجوء علىٰ مناهج النِّظام السُّوري في تعليم السُّوريِّين في مدارس مخيَّمات اللجوء، بَيْنَما الطُّلاب خارج المخيِّمات خضعوا لمناهج الدَّولة، ومنذ أكثر من سنتين أخضعت كل مدارس المخيمات لمناهج الدَّولة العراقيَّة في شمال العراق. تمتاز مناهج شمال العراق ميزَةً واحدةً عن المناهج التُّركيَّة بأنَّهَا بالحرف العربيِّ لا أكثر. أمَّا المضمون فلا شكَّ في وجود اختلافاتٍ كثيرةٍ، وحسبما علمنا فقد أدَّى إلغاء المناهج السُّوريَّة واعتماد مناهج الحكومة العراقيَّة إلىٰ إرباكات ومشكلات كثيرة لدى الطُّلاب والمعلمين في آن معاً، وحَتَّىٰ إلىٰ آثار نفسيَّة سلبيَّة لدى الطُّلاب.

سابعاً: مناهج الكرد: هنا نحن أمام أكثر من مشكلة تتجاوز التَّعدُّديَّة بالمعاني السَّابقة كلها. المناهج الكرديَّة في بعض الشَّمال السُّوري مطبَّقة علىٰ الأكراد فقط تقريباً وقليلٍ من اللاجئين. واللغة الكرديَّة المكتوبة بالحرف اللاتيني خلاف المناهج الكرديَّة العراقيَّة المكتوبة بالحرف العربي. المشكلة هنا أنَّ الأكراد مواطنون سوريون يتصرفون خارج حقوق المواطنة، ليس التَّدريس باللغة الكرديَّة هو المشكلة فللأكراد لغتهم، وعددهم يسمح لهم منطقيًّا بحق التَّدريس باللغة

الكرديَّة وإن كانت مصلحتهم أصلاً تقول بضرورة التعلم باللغة العربيَّة... تبقى مشكلة اللغة مشكلة خاصَّةً في موضوع المناهج تستحقُّ وقفة مناقشةٍ خاصَّةً وأشدِّد علىٰ خاصَّةٍ ومستقلَّةٍ. المشكلة في حقيقة الأمر في بنية المناهج بالمطلق؛ المضمون والنَّوع والعدد والمستوى الذي لا يتمُّ التَّنسيق بشأنه مطلقاً مع أيِّ ركنٍ خاصٍّ من أركان الدَّولة سواء النِّظام أو الحكومة المؤقَّتة، بما يعني أنَّ التصرف خارج أطر المواطنة بالمطلق، وتلك مشكلة سياسيَّة لها شأنها.

ختاماً، هٰذه كما تبدو صورة المشكلة، ويجب أن ندرك أنَّها ليست مسألةً بسيطةً أبداً. سنحاول فيما سيأتي اجتراح ما يمكن من الحلول، واقتراح ما يمكن من الاقتراحات، وتسليط الأضواء قدر الإمكان علىٰ ما أمكن من الكيفيَّات التي تساعدنا علىٰ الخروج بأقلِّ الخسائر الممكنة. الخروج بأقلِّ الخسائر الممكنة هو أنجع تعبيرٍ عن مشكلة تعدُّديَّة مناهج السُّوريِّين، ليس هٰذا تشاؤماً هو تعبير عن الحقيقة.



الفصل السادس

نحو رؤية للحل

الظُّروف الاستثنائيَّة تلقي على عاتق المناهج مهمَّات إضافيَّة فوق المهمَّات السابقة وربَّما أكثر من أهميَّة وضرورة، من دون أن تلغي الأهداف أو المهمَّات السَّابقة.

أشرنا لدى الكلام علىٰ التَّعدُّديَّة بالمطلق إلىٰ أنَّنا لسنا ضدَّ تنوُّع المناهج من جهة المبدأ ففيها ما فيها من فوائد، وفيها ما فيها من سلبيَّات، شأنها في ذٰلكَ منطقيًّا شأن الطَّبيعيِّ غيرها من الموضوعات لا يمكن أن تكون إيجابيَّةً بالمطلق ولا سلبيَّةً بالمطلق...

كما أشرنا أيضاً في سابق كلامنا إلىٰ أنَّ الحالة السُّوريَّة الحاليَّة حالة استثنائيَّة بكلِّ مقوماتها وحوالها ومنها تعدُّديَّة المناهج التَّربويَّة والتعليميَّة. وهٰذه الحالة الاستثنائيَّة في تعدُّديَّة المناهج تزيد في احتمالات الآثار السَّلبيَّة علىٰ الطلاب البالغ عددهم بالملايين وليس بضعة آلاف[٤٠]. بل إنَّ الأمر تعدى الحالة الاحتماليَّة إلىٰ التَّجسُّد الواقعي في مسألة الآثار السَّلبيَّة. ومن غير المبالغ فيه القول إنَّ الآثار السَّلبيَّة التي بدأت تأكل عقل الطالب السُّوري وقيمه وهويته باتت مشكلة وطنيَّة خطيرة تستدعي الاستنفار للنظر في الحلول التي يجب وضعها علىٰ طاولة العمل لا البحث فقط.

ومع ذٰلكَ فإنَّ معضلة الاستثنائيَّة استثنائيَّة مثلها، إنَّ الحالة السُّوريَّة الاستثنائيَّة تستدعي حلولاً استثنائيَّة، ومشكلة وضع الحلول إن كانت عاديَّةً أو

[٤٠] . جدير بالذكر للعقول المسطحة التي ما فتئت تشير إلىٰ تناقض في هٰذه الأرقام أنَّنا ميزنا بَيْنَ إحصاءات قدمتها مؤسسات الأمم المتحدة وهي إحصاءات غير دقيقة، وتقديرات أقرب للحقيقة، وطلاب مسجلين، وطلاب غير مسلجين هم في سن الدراسة، واستنتاجات منطقية من أعداد اللاجئين وطبيعتهم وما يفترض أن يكون بينهم من الطلاب.

استثنائيَّةً أنَّها مشكلة تتعامل مع وقائع مربكة وتناقضات مربكة وصعوبات مربكة واحتمالات مربكة وإمكانات مربكة...

وعلىٰ أيِّ حال سنحاول فيما سيأتي اجتراح ما يمكن من الحلول، واقتراح ما يمكن من الاقتراحات، وتسليط الأضواء قدر الإمكان علىٰ ما أمكن من الكيفيَّات التي تساعدنا علىٰ الخروج بأقلِّ الخسائر الممكنة. بأقلِّ الخسائر الممكنة مع نشداننا أفضل النَّتائج الممكنة. إنَّ وضع حلٍّ أمرٌ شبه متعذَّرٍ، أو حَتَّىٰ حلين. من شبه المتعذر التَّفكير في حلٍّ في ظلِّ هٰذه المعطيات، ورُبَّما ضرب من العبث التَّفكير أو الزن بوجود حل جذريٍّ لهٰذه المشكلة، وإنَّما هناك آفاق وفرص واحتمالات واقتراحات، وقبل ذٰلكَ نلقي ضوءاً علىٰ مشكلة مناهج الحكومة المؤقتة.

مشكلات مناهج الحكومة المؤقتة

وقعت المناهج التي وضعت في مرحلة من مراحل الثَّورة لتحلَّ محلَّ مناهج النِّظام بأخطاءٍ كبيرةٍ وكثيرةٍ وخطيرةٍ في بعض الأحيان، نلقي عليها بعضاً من الضَّوء السَّريع الخاطف لتفاديها لدى التَّفكير في أيِّ مشروع لتعديل المناهج وتغييرها وتطويرها. كما تنطوي في الوقت ذاته علىٰ مستوى من مستويات الرُّؤية لحل مشكلة تعدُّديَّة مناهج السُّوريِّين. هٰذه المآخذ تصدق علىٰ الخطوة الأولى من المناهج وعلىٰ الخطوة التي تلتها لدى إصدار طبعة جديدة من المناهج، وهي ما يمكن إجمالها بالنقاط التالية:

أولاً: الروح الانتقامية: أبرز هٰذه المآخذ علىٰ المناهج البديلة لمناهج الدَّولة السُّوريَّة المسماة مناهج النِّظام هي الرُّوح الانتقاميَّة من القيم والمناهج التَّربويَّة السُّوريَّة ظنًّا من واضعي المناهج أنَّهُم ينتقمون من النِّظام أو يقتصون منه أو يقضون علىٰ آثاره بالمطلق، ولذٰلك عمدت إلىٰ تسميتها بالمناهج السُّوريَّة لا

مناهج النِّظام، لأنَّهَا كما أبنت سابقاً ليست من صنع النِّظام في شيء وإنما هي تراث تربوي تعاقبت عليه أجيال وأجيال منذ الاستقلال وما قبل الاستقلال. وإنما تمثل أثر النِّظام في حشو تقديس نفسه إلىٰ جانب بعض التشويه في بعض المواضع قلت في مكان وكثرت في مكان وهي ما يجب إزاحته وإزالته.

ثانياً: الروح النفاقية: من عجيب المفارقات أنَّ الثورة قامت لأسباب منها التمرد علىٰ تقديس الأشخاص وتحويل بعضهم من غير حقٍّ إلىٰ رموز. وإذ بواضعي المناهج ومنظري الثَّورة المشرفين علىٰ الموضوع من ورائهم يقدسون أشخاصاً جدَّ عاديين ويحولوهم إلىٰ رموز عظمى، وفي الوقت ذاته استجلبوا نصوصاً غثة القيمة بدعوى أنَّها نصوص ثوريَّة... في أحسن الاحتمالات إنَّ فلسفة واضعي المناهج تفتقر إلىٰ ألفبائيات التَّربية والتعليم وأصول المناهج وبنيتها وأسسها...

ثالثاً: ضحالة الرؤية والكفاءة: انطلاقاً من خاتمة الفقرة السَّابقة وفي فكرة مستقلة عنها تبيَّن كما أشار الكثير من النقاد والمتابعين إلىٰ أنَّ واضعي المناهج بمرحلتيها يعانون الافتقار إلىٰ الكفاءة والتَّخصص وحَتَّىٰ الخبرة الكافية للتَّنطُّع لمثل هٰذه المهمَّة الجسيمة الخطيرة. هٰذا ما بدا في المناهج علىٰ نحو واضح من خلال كثير من المؤشرات والخيارات والمنهجيَّة وحَتَّىٰ الأفكار المبثوثة في المناهج. وضع المناهج ليس اختيار نصوص جميلة أو غير جميلة، مفيدة أو غير مفيدة... وضع المناهج فلسفة متكاملة ورؤية تتوافق مع الفلسفة الاجتماعيَّة للمجتمع أو الأمَّة وأهدافها التَّربويَّة والأخلاقيَّة والاجتماعيَّة والسِّياسيَّة والمستقبليَّة...

رابعاً: التسرع والارتجال: خلال شهرين من قرار الإئتلاف وضع المناهج كانت المناهج جاهزة تقريبا وقيد العمل. هٰذه السُّرعة ليست مشكلة في ذاتها

لدى إنتاج أيِّ بحث أو كتاب أو حَتَّىٰ موسوعة ضمن جهد شخصي وهدف شخصيٍّ، فصاحبها مسؤول عن غثها وثمينها وضررها وفائدتها. ولٰكن أن يكون ذٰلكَ في حقل المناهج التَّربويَّة والتعليميَّة فتلك مصيبة المصائب وكارثة الكوارث... قبول واضعي المناهج بذٰلكَ مقدمة ونتيجة دليل علىٰ أنَّهُم لا علاقة لهم بالسِّلك التَّربويِّ والتَّعليميِّ علىٰ الإطلاق مهما كانت المغريات ومهما كانت الضَّرورات. وهٰذه مسألةٌ لا يجهلها أقل الناس تخصُّصاً في العمل التَّربوي والتعليمي، وخاصة في إعداد المناهج. فحَتَّىٰ لو وضعت المناهج في أسبوع واحد فإنَّ عليها أن تمر بمراحل معايرة وتجريب تستغرق نحو ثلاث سنوات في الحدود الدنيا في الحالة العاديَّة، ولا يمكن بحال من الأحوال اختصارها بأقلِّ من سنة قبل وضعها قيد العمل.

خامساً: عدم التنسيق الدولي الكافي: المشكلة الأخطر والأكثر أهميَّةً في الموضوع كلِّه أنَّ واضعي المناهج والمشرفين والمقررين كانوا يتصرَّفون وكأنَّهُم دولة رسميَّة، وأنَّ النِّظام سقط ويبنون علىٰ أنقاضه، ولم يدركوا حقيقة المواقف السياسيَّة الدوليَّة من الثورة والنِّظام... فقرروا المناهج من دون أيِّ تنسيقٍ دوليٍّ أو حَتَّىٰ إقليميٍّ لمعرفة مصير الطلاب الذين يدرسون هٰذه المناهج، وكيف يحصلون علىٰ الشَّهادات، ومن يعترف بهٰذه الشَّهادات... وغير ذٰلكَ كثير جدًّا من المشكلات المشابهة التي تسير في هٰذا الإطار. وهٰذا ما سنعود إليه بمزيد التفصيل لاحقاً.

على طريق وضع المناهج

تطوير المناهج، إعادة بناء المناهج، بناء مناهج جديدة... كلُّها ضروراتٌ متَّسمةٌ بالدَّيمومة في الظُّروف المنطقيَّة والعاديَّة، وفي هٰذا السِّياق كان في عام

١٩٩٦م بحثي: مكيافيليَّة ونيتشويَّة تربويَّة[٤١] الذي يدعو إلىٰ نسف المناهج من أجل سلوكٍ تربويٍّ عربيٍّ جديدٍ... ولم يكن حينها أيُّ ظرفٍ استثنائيٍّ، فكيف بنا اليوم ونحن فيما نحن فيه من عواصف قلبت الموازين كلَّها، وضرورات لا يمكن تجاوزها أو السكوت عليها في سوريا تحديداً وفي أرجاء العالم العربيِّ والإسلاميِّ؟

بداية يجب أن نعرف ونفهم ونتَّفق: في أيِّ طريقٍ نسير؟ وماذا نريد؟ هل نريد نسف كل شيء؟ هل نريد أن نرمم؟ هل نريد أن نطوِّر؟ هل نريد أن نصلح إصلاحاً؟ ماذا نريد بالضَّبط؟ ولا ينفصل عن ذٰلكَ معرفة وفهم إمكانات التحقق الواقعي لأي خيارٍ من الخيارات التي نقف عندها أو نريدها.

كلُّها أسئلةٌ لا يمكن تجاوزها بحالٍ من الأحوال، وكلٌّ واحدٍ منها له مستواه الخاص وأدواته الخاصَّة، وسقوفه الخاصَّة، حَتَّىٰ وإن تشابه بعضها مع بعض. ومن ذٰلكَ علىٰ سبيل المثال «يقصد بتطوير المنهج إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائمٍ بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلميَّة والتَّربويَّة، والتَّغيُّرات في المجالات الاقتصاديَّة، والاجتماعيَّة، والثَّقافيَّة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة»[٤٢].

أمَّا تصميم المنهج أو المناهج أو بناؤها فأمرٌ «يختلف عن مفهوم تطويره في نقطه البداية لكلٍّ منهما، فتصميم المنهج يبدأ من نقطة الصِّفر، أمَّا تطوير المنهج

---

[٤١] . الدكتور عزت السيد أحمد: **مكيافيلية ونيتشوية تربوية؛ من أجل سلوك تربوي عربي جديد**. دار الفكر الفلسفي . دمشق . ١٩٩٨م.

[٤٢] . الإدارة العامة للمناهج: **تطوير المنهج الدراسي؛ الأسس والمراحل**. وزارة التَّربية والتعليم . لبنان . موقع الإدارة العامة للمناهج . ٢٥/ ٢/ ٢٠١٢م.

فيبدأ من منهجٍ قائمٍ ولٰكن يراد تحسينه أو الوصول إلىٰ طموحاتٍ جديدةٍ»[٤٣]. وعلىٰ أيِّ حالٍ مهما اختلفت المطلوبات والغايات بَيْنَ الخيارات السَّابقة تظلُّ بالضَّرورة هناك ثوابت يصحُّ القول إنَّهَا غير قابلةٍ للتَّغيُّر ومن أبرز هٰذه الثَّوابت المعرفة والسُّقوف المعرفيَّة وفلسفة الدَّولة والأمَّة؛ الدِّينيَّة والعقليَّة والاجتماعيَّة والأخلاقيَّة، من دون نسيان المتعلِّم والمطلوب منه وله علىٰ ضوء المحددات السَّابقة.

سيوجد من يطالب بالتركيز علىٰ التَّفكير وإهمال المعرفة أو المعلومات أو بديلاً عنها وعلىٰ حسابها علىٰ أساس أنَّ التَّفكير هو الأساس والهدف الأسمى، وهٰذا وهمٌ محضٌ واقعٌ بكثرةٍ في العقود الأخيرة، لا يمكن الفصل بَيْنَ التَّفكير والمعرفة والمعلومات، ولا حَتَّىٰ بَيْنَ الذكاء والقاعدة المعرفيَّة والمعلوماتيَّة، التَّفكير ثمرة المعرفة والمعلومات وليس مقدمتها، «إنَّ التركيز علىٰ المتعلم والعناية باختلاف التلاميذ في قدراتهم وتنوع أساليبهم في التَّفكير والعمل، لا يتناقض بالضرورة مع التركيز في الوقت نفسه علىٰ المعارف والمحتويات المدرسيَّة»[٤٤]...... والحقيقة أنَّ هٰذه المسألة طويلة وشائكة في بعض جوانبها، ولا نطيل فيها اختصاراً للوقت والجهد، ولٰكن لا بُدَّ من التَّذكير بأنَّ التعليم من دون هدفٍ لا وجود له قديماً كما يوهموننا، ولا يوجد طالب يحفظ العلوم والمعارف من دون هدفٍ كما يزعمون، المشكلة في آليَّة فهم طريقة التعليم والرغبة في الطَّعن فيها أحياناً لتمرير أو إظهار طريقة جديدة أو مختلفة، والمشكلة في مستوى المعلم وقدرته وليست في الطَّريقة.

---

[٤٣] . المرجع السابق.

[٤٤] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التَّربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

نقاط على حروف

توسعنا في مفاهيم المناهج ووضعها علىٰ نحو عام، وهنا سيختلف الطَّرف من جهة التَّركيز علىٰ مشكلة التَّفكير في موضوع مناهج بديلة من الصِّفر أو من مستوى التَّعديل والتَّرميم. مستكملين الأسس النَّظريَّة العامة في المناهج ومسلِّطين مزيداً من الضَّوء علىٰ مشكلة تعدُّديَّة مناهج السُّوريِّين لفتح ما أمكن من الأبواب لتجاوز مخاطر هٰذه المشكلة.

صحيح أنَّهُ من صلب العمليَّة التَّربويَّة برمتها، والمناهج هي مادَّة العمليَّة التَّربويَّة ومحورها، الاهتمام بالعنصر البشري، وهٰذا قديم جديد، والتركيز في الأهداف التَّربويَّة المعاصرة علىٰ إبراز دور الفرد أو الشَّخص بشكلٍ جديدٍ وتعزيزه. كما أنَّ «ما يميِّز عمل المخطِّط والإداري والمرشد والموجه والمعلم في وقتنا الحاضر هو المواجهة المستمرة للمستجدات وللمواقف غير المتوقعة واتخاذ القرار. كما أصبح عملهم يتميَّز بالسعي الحثيث نحو تعديل السُّلوك والتَّكيف مع تحولات الواقع وضغوطات العمل اليومي ومسايرتها في الآن ذاته»[٤٥]... مع الضَّرورة المنطقيَّة والدَّائمة لذٰلكَ فإنَّ ظرف الطَّالب السُّوري يقتضي التركيز علىٰ هٰذه الأساسيات أكثر من أي وقت مضى نظراً للظروف الاستثنائيَّة التي يعيشها الطَّالب السُّوري والإنسان السُّوري.

من خلاصات ما سبق مسألةٌ مهمَّةٌ يجب أن لا تغيب عن الذِّهن أبداً، وهي أنَّ وضع المناهج ليس آراء أشخاص ولا اجتهاداتهم إلا علىٰ الأساس التَّاريخي لجوهر وضع المناهج، المناهج هي خلاصة العقليَّة الاجتماعيَّة والأخلاقيَّة

[٤٥] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التَّربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

والقيميَّة والعقيديَّة والخبرات التَّربويَّة للمجتمع مندمجة مع أهدافه وطموحاته وظرفه التَّاريخي وبناء علىٰ ذٰلكَ «يبلور المجتمع أهدافه العامة حول تلك الأسس، ثمَّ يعهد إلىٰ النِّظام التَّربويِّ لتحقيقها عبر المناهج التي تصوغها في صورة أهدافٍ خاصَّةٍ ثمَّ أهدافٍ سلوكيَّةٍ دقيقةٍ يقاس من خلالها مستوى التَّقدُّم الذي حقَّقه المتعلمون في ضوء المخرج المتوقَّع»[٤٦]. ولأنَّ المسألة ليست مسألة ميكانيكيَّةً ثابتةً وإنَّما مرتبطة بتطلُّعات المجتمع أو الأمَّة في كلِّ مرحلةٍ تبعاً للظُّروف التي تعيشها فإنَّ النِّظام التَّربويَّ مطالبٌ بمراقبةِ نتائجه ومفرزاته دائماً إذ «إنَّ سمت المجتمعات والتَّجدد والتَّغيير ينعكس بدوره علىٰ المناهج التَّعليميَّة التي يجب أن تتواءم مع هٰذا التَّغيير وفقاً لتطلُّعات المجتمع الجديدة وتوجُّهاته»[٤٧].

يعني ذٰلكَ باختصارٍ وتركيزٍ: لا يجوز أن نهرب من غلطٍ إلىٰ غلطٍ، ولا يجوز أن تدفعنا مأساتنا إلىٰ ارتجال الحلول لمحض المغايرة والتغيير... يجب أن نفكر فيما نفعل ولماذا وما نتائجه قبل أن نفعله. هٰذه الـ يجب واجبة في كل عمل، ولٰكنَّ وجوبها مطلقٌ عندما يتعلَّق الأمر بمنهج تربوي تعلمي، وعندما يتعلق بمصائر آخر ومستقبلهم.

علىٰ أنَّ ما تجب الإشارة إليه هنا وتسليط الضَّوء عليه مسألة مهمة من مخاطر عمليات التطوير والتعديل وهي الغرام بالنقل والاقتفاء والتقليد علىٰ أساس أنَّ ذٰلكَ من ضرورة مواكبة العصر أو العالم المتقدم... المسألة ليست بهٰذه البساطة، وبحاجة بصرٍ واستبصارٍ ومتابعةٍ وعدم تسرُّعٍ... ولذٰلك نجدنا متفقين مع الدكتور محمد الدريج في تنبيهه «إلىٰ ازدياد الدراسات التي تنبه من مخاطر

[٤٦] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

[٤٧] . ويكيبيديا . مادة منهج دراسي.

اقتباس التجديد واستيراد الإصلاح في المجال التَّربوي وفي المنهاج الدِّراسي وأهدافه العامَّة علىٰ وجه الخصوص (مخاطر ما يعرف بالتَّحويل أو النَّقل التَّربوي) من دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التَّعليميِّ المستقبليِّ، وقابليَّته للتَّطبيق». ونتفق معه كذٰلكَ في استنتاجه «أنَّ السَّبب الرئيس وراء الإخفاق في مشاريع التجديد والإصلاح التَّربوي في الدُّول النامية، يعود إلىٰ النقل التَّربوي، والذي يؤدِّي في الغالب، إلىٰ عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة مع المنظومة التَّعليميَّة المحليَّة فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب»[٤٨].

علىٰ طريق الحلول

حسناً، ماذا نفعل أمام هٰذا الواقع رُبَّما غير المسبوق عبر التَّاريخ؟

لننظر في واقعٍ منطقيٍّ ما يتعامل مع مستجدات منطقيَّةٍ وواقعيَّةٍ، في مذكرة الهيئة الاستشاريَّة لمجلس التعاون الخليجيِّ العربيِّ الخاصَّة بالتَّعليم قبل خمسة عشر عاماً جاء إلحاحها علىٰ «ضرورة تطوير المناهج لتتناسب وخصائص المتعلِّم الذِّهنيَّة والنفسيَّة ومراحل تطوره العمري واحتياجات المتعلم وظروفه المجتمعيَّة، باعتماد منهجيَّة علميَّة تقوم علىٰ الاستفادة من الأساليب والتقنيات المتبعة في هٰذا المجال، وتطوير استراتيجيات التَّعلم والتعليم بحيث ترتكز علىٰ التَّفكير المستقلِّ ومهارات النَّقد الذَّاتي وحلِّ المشكلات والبحث والابتكار ومهارات التَّفكير العليا، مع ربط ما يتعلَّمه الطالب بمشكلات وظروف تطبيقيَّة»[٤٩].

---

[٤٨] ـ محمد الدريج: **التدريس الهادف؛ من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات** ـ دار الكتاب الجامعي ـ العين ـ ٢٠٠٤م.

[٤٩] ـ كان ذلك بناء على قرار المجلس الأعلى للتعاون الخليجي في دورته الثانية والعشرين والمنعقدة بمسقط في عُمان يومي ٣٠و٣١ كانون الأول/ ديسمبر، ٢٠٠١م.

هل نحتاج في ظرفنا الاستثنائي إلىٰ غير ذٰلكَ؟.

المسألة بسيطةٌ نظريًّا. لا بُدَّ من الاعتماد علىٰ الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة، والأهداف المنشودة لا تختلف مطلقاً عمَّا في هٰذه المذكرة، مع الانتباه إلىٰ البعد النَّفسيِّ للطالب السُّوري وكيفيَّة مراعاته. ومن فضل الله أن طلابنا، أبناءنا يتمتعون بروح معنويَّةٍ عاليةٍ جدًّا بالقياس إلىٰ كثير من شعوب العالم تجعلهم أكثر تماسكاً من كلِّ التَّوقُّعات، ومع ذٰلكَ فإنَّ الحال النَّفسيَّة لهم ليست جيِّدةً بحالٍ من الأحوال، ويجب مراعاتها ومتابعتها. بما يعني ضرورة تأهيل الهيئة التَّربويَّة والتعليميَّة أيضاً لمثل هٰذا الهدف.

وحَتَّىٰ نضع رؤيتنا لهذه المشكلة يجب أن ننظر أيضاً في غاياتنا من المناهج والأهداف التي نعلقها عليها. قبل أن نطرح ما نريد في ظرفنا الاستثنائي لننظر في المطلوب في الظَّرف العادي. يقول الخبير التَّربوي في المركز التَّربوي للبحوث والإنماء واصفاً المناهج التَّعليميَّة وأطرها بأنها تتطلب أو تقوم علىٰ أن «توفِّر للمتعلم ما يأتي:

أولاً: المعارف المتعلِّقة بالمادَّة التعليميَّة.

ثانياً: الثقافات المدنيَّة، الوطنيَّة والعالميَّة.

ثالثاً: المعارف والمهارات المهنيَّة والتكنولوجيَّة.

ثالثاً: تنمِّي فيه النَّزعة الإنسانيَّة.

رابعاً: الذَّوق الفنِّي والحسُّ الجمالي.

خامساً: روح المبادرة والإبداع»[٥٠].

[٥٠] . الدكتور أسعد أبو يونس: **مضمون المناهج التَّربوية الجديدة وارتباطها بالواقع** . المجلة التَّربوية . المركز التَّربوي للبحوث والإنماء . وزارة التَّربية والتعليم العالي اللبنانية . من دون تاريخ.

هٰذه الأهداف بصورتها العامة المشخصنة وصورتها المجرَّدة لا غنى عنها في الظُّروف العاديَّة ولا حَتَّىٰ الاستثنائيَّة من قبيل المأساة السُّوريَّة. نحن نتحدَّث عن مناهج تربويَّة تعليميَّة لا عن فتح جبهات سياسيَّة أو عسكريَّة تخضع لمتغيرات الواقع فتقدِّم أو تؤخِّر أو تلغي وتسرِّع.

ولٰكنَّ الظُّروف الاستثنائيَّة تلقي علىٰ عاتق المناهج مهمَّات إضافيَّة فوق المهمَّات السابقة وربَّما أكثر من أهميَّة وضرورة، من دون أن تلغي الأهداف أو المهمَّات السَّابقة. وهٰذه المهمَّات الإضافيَّة كثيرة ومتنوعة وظرفيَّة، فهي ليست ذاتها في الأماكن كلها، ولٰكنَّ المشترك بينها الترميم وسد العجر والانقطاع والتَّوازن النَّفسي والانفعالي والشَّخصي للطلبة. بما يعني ضرورة تخصيص ساعات دراسيَّة مستقلة زائدة وإضافيَّة لهذه النواقص والتعويضات والترميمات.

الحلول والمقترحات

ألقينا الضَّوء فيما سبق علىٰ الأساسيات التي لا يجوز تجاوزها، وعلىٰ الأفكار المناسبة والضروريَّة والكافية للعمل علىٰ أيِّ احتمال من احتمالات الحلول والمقترحات. بغض النَّظر عن التَّحديات والعقبات التي تحتاج وقفة مستقلة فنحن، بعد كلِّ ما يجب أخذه بعين النَّظر مما أسلفنا الكلام فيه، أمام خيارات محدودة، وهي:

أولاً: الإبقاء علىٰ مناهج النِّظام كما هي تقريباً، وهٰذا أمر يرضي الأنظمة العربيَّة عامة ويسعدها، ولٰكنَّهُ ينطوي علىٰ مخاطر نفسيَّة وأخلاقيَّة وسياسيَّة وحَتَّىٰ إداريَّة. وعلىٰ رأس ذٰلكَ كله إعلان إفلاس الثورة أمام النِّظام ورجوعها إلىٰ حضنه.

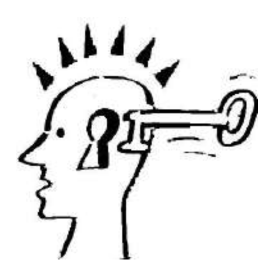
ثانياً: اعتماد مناهج النِّظام، مع تذكر أنَّها مناهج سوريَّة وليست مناهج النِّظام، ولٰكن بعد تنقيحها وتصويب أخطائها وتخليصها من الشَّوائب، وذٰلكَ

من قبل لجان من الكفاءات القادرة علىٰ النهوض بهٰذه المهمة، وهي ستكون أسهل من بناء مناهج جديدة أو حَتَّىٰ غيرها من احتمالات.

ثالثاً: اعتماد مناهج الحكومة المؤقتة ولٰكن لا يجوز الاستمرار عليها إلا بعد إعادة بنائها وتعديلها وتقويتها، ويجب أن يقوم بذٰلكَ أيضاً لجان من الخبراء والكفاءات والمهارات التَّربويَّة القادرة علىٰ النهوض بمثل هٰذا العبء الثَّقيل.

هٰذه هي الاحتمالات الوحيدة الممكنة في حقيقة الأمر، وأي احتمالات أُخْرَىٰ ستخرج عن إطار العمل السُّوري وتحقيق أهداف وضع المناهج، وحَتَّىٰ تعديلها، وحَتَّىٰ مجرد العمل عليها.

ولٰكنَّ هٰذه الاحتمالات في حقيقة الأمر أيضاً تصدم بعقبات كأداء تشبه الصُّخور الصَّمَّاء التي لا تستجيب ولا تردُّ ولا تسمع. فهل يمكن تحقيق أي واحد منها إلا في ظروف استثنائيَّة وأماكن استثنائيَّة؟



الفَصْلُ السَّابع

التحديات والعقبات

نحن أمام مشكلةٍ كبيرةٍ جدًّا في حقيقة الأمر، وأكبر مما نتخيَّل، وتزداد الأمور تعقيداً عندما ننظر في واقع القائمين على العمليَّة التَّعليميَّة والتَّربويَّة للمشرَّدين السُّوريِّين في دول الجوار على نحو خاصٍّ.

مهما كانت خيارتنا في المناهج فإنَّنا أمام تحديات وعقبات كبيرة يكاد يكون من المتعذَّر تجاوز بعضها. العقبات كثيرةٌ ومتنوعة منها ما هو سوريٌّ سوريٌّ ومنها ما هو سوريٌّ غيرُ سوريٍّ ومنها الإقليمي ومنها الدولي وغير ذٰلكَ كثير غير قليل.

والسُّؤال الذي يفرض ذاته قبل كل المشكلات والعقبات والتَّحديات يخص العالم السُّوري في هٰذا الموضوع، يخص التَّربوي السُّوري الذي يحمل هٰذا المشروع؛ معلم ومخطط وإداري ومرشد: «إلىٰ أيِّ حدٍّ يتمكَّن هٰؤلاء المهنيون، من التَّفوق في هٰذه المواجهة وينجحون في استيعاب المستجدات ومسايرة مقتضيات تطوير المناهج وتحديث أساليب التَّخطيط والعمل؟ وما هي السُّبل الملائمة لجعلهم ينـدمجون في العمـل بفعاليـة ويـؤدُّون دورهـم التَّربـوي داخـل مؤسَّسـاتهم بنجاح؟»[٥١].

لنلاحظ جيِّداً أن هٰذا التَّساؤل بشقوقه وشكوكه ليس نابعاً في الأصل من المعاناة السُّوريَّة وإنَّما هو سؤالٌ منطقيٌّ مطروحٌ قبل الثَّورة السُّوريَّة وقبل المأساة السُّوريَّة وفي ظرف غير سوريٍّ وغير مشابهٍ للحالة السُّوريَّة، إنَّهُ من قبل باحثٍ عربيٍّ يتحدَّث منطقيًّا وواقعيًّا عن مدى استعداد وقدرة العاملين في المجال التَّربوي

[٥١] . الدكتور محمد الدريج: **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.

علىٰ تحمل مشروع تطويرٍ طبيعيٍّ، فكيف إذا تحدثنا عن مشروعٍ إنقاذيٍّ يحمل بَيْنَ طياته عشرات أضعاف الأعباء والمسؤوليَّات والتَّعقيدات التي ينطوي عليها المشروع التَّحديثيِّ الاعتيادي؟

الغربلة والتصفية

نحن أمام مشكلةٍ كبيرةٍ جدًّا في حقيقة الأمر، وأكبر مما نتخيَّل، وتزداد الأمور تعقيداً عندما ننظر في واقع القائمين علىٰ العمليَّة التَّعليميَّة والتَّربويَّة للمشرَّدين السُّوريِّين في دول الجوار علىٰ نحو خاصٍّ. المجاملة هنا مصيبة وهي مصيبة أصلاً في غير وضعنا المأساوي فكيف ستكون في مثل وضعنا؟.

لا أطيل وأكثِّف ولا أحد يجهل هٰذه المصيبة: العملية التربوية السورية التي تعمل تحت ظل الثورة في الخارج والدَّاخل قائمة علىٰ الأنانية والوساطة والمحسوبية وتشغيل أناس لا شهادات لهم أو بشهادات مزورة... في حين أنَّ المختصِّين يتسكعون يكادون يتسولون بحثاً عن لقمة العيش في دول الجوار وهاجر منهم من هاجر يأساً مما رآه من تخبط وإساءة وتزوير... هٰذه حقيقة لا يجوز أن نداريها ولا نخفيها ولا نكذب علىٰ أنفسنا فيها. فكذبنا علىٰ أنفسنا في أشباهها ونظائرها قادنا إلىٰ الهلاك في مواضع كثيرة. وإذا أردنا أن نسير إلىٰ الأمام يجب أن لا نخدع أنفسنا ولا نكذب علىٰ أنفسنا تحت أي غطاء من العفلة أو التَّغافل أو التَّغابي.

الخطوة الأولى هنا هي تصفية الفاسدين والمتطفلين وأصحاب الشهادت المزورة... والقيام بجمع شتات المشردين من أصحاب الشَّهادات وهم لا يحتاجون أساساً إلىٰ كثيرٍ من التَّأهيل للنهوض بهٰذه المسؤوليَّة... فهل سنستطيع ذٰلكَ؟

عندما تتم هٰذه الخطوة يمكن القول إننا بدأنا نضع قدمنا علىٰ عتبة العمل الصحيح، وعندها أي خيار نختاره أو نجدنا مضطرين للخضوع له ظرفيًّا فإننا أمنا علىٰ أبنائنا بَيْنَ أيدي خبراء ومختصين قادرين علىٰ التَّعامل مع الظروف والمعطيات والتعميمات والتعليمات.

مشكلة التنسيق

المشكلة الأخطر والأكثر أهميَّة في الموضوع كلِّه هي ضرورة التَّنسيق الإقليمي والدولي وخاصَّة مع دول الجوار حول أيِّ مشروع أو خيار يتم الاتفاق عليه، علىٰ الأقل من أجل معرفة مصير الطلاب الذين يدرسون هٰذه المناهج، وكيف يحصلون علىٰ الشَّهادات، ومن يعترف بهٰذه الشَّهادات... وغير ذٰلكَ كثير جدًّا من المشكلات المشابهة التي تسير في هٰذا الإطار.

مسألة التَّنسيق لا بُدَّ منها ليس علىٰ أساس ما تقوم به الحكومة المؤقتة من ظن التنسيق وهو ترك الأمور علىٰ غاربها والزعم أنَّ هناك تنسيق، وعلىٰ سبيل المثال: أي تنسيق أو توافق بَيْنَ الحكومة المؤقتة والحكومة الأردنية التي تتحكم بكل شيء ولا تسمح لمعلم سوري أن يدخل صفًّا، وتدرس فقط المناهج الأردنية لمئات آلاف الطلاب، ناهيكم عن وصايتها علىٰ معونات الأمم المتحدة واختلف مؤسسات الدعم واستيلائها علىٰ وعدم معرفة كيف تنفق وغير ذٰلكَ كثير.

مسألة التَّنسيق يجب أن تقوم علىٰ جرأةٍ ومجاهرةٍ ووضع نقاطٍ علىٰ حروف. لا ننكر أنَّ ذٰلكَ مسألة صعبة في ظل التَّكالب الدولي علىٰ السُّوريين، ولٰكنَّ المحاولة والسَّعي ممكن ويحتاج إلىٰ خبراء واختصاصيين يعرفون كيف يديرون الحوار والتَّنسيق ومن أي جانب أو جهة.

مسألة التَّنسيق هٰذه خطوةٌ لا بُدَّ منها ولا غنى عنها مهما كان الخيار الذي يقرُّ القرار عليه. نحن لا نتحدث هنا عن خيارٍ محدَّدٍ أو واحدٍ أو أكثر، نحن نتحدَّث عن أيِّ خيار مهما كان، ومهما كان الخيار لا بُدَّ من التَّنسيق مع دول الجوار خاصَّةً ومع المجتمع الدولي بصيغة من الصيغ لشرعنة الخيار المراد تطبيقه وعدم إضاعة الجهود والطلاب معاً بسلوكاتٍ غير مسؤولةٍ.

مشكلات التطبيق

لن نتحدَّث عن مواقف أو مشكلات تعاون غير دول الجوار لأسبابٍ كثيرةٍ منطقيَّةٍ وواقعيَّة تحدَّثنا فيها في فقراتٍ سابقةٍ، تتركَّز عامَّةً في قلَّةَ أعداد اللاجئين نسبيًّا من جهةٍ أولى، وتناثرهم التَّباعدي من جهةٍ ثانيةٍ. لا نطيل الكلام في ذٰلكَ وإن كان يستحقُّ.

مواقف دول الجوار مواقف وليست موقفاً واحداً ولا يمكن توحيدها من جهة ولا الكلام عليها بوصفها جهةً واحدةً أو موقفاً واحداً. اللهم إلا بالتَّجريد والتَّعميم. وهنا نحن أمام معضلةٍ واحدةٍ هي اشتراك الجميع برفض أيِّ عملٍ موحد مهما كان نوعه.

في الأردن لا يوجد أيُّ إمكانيَّة للتَّفاهم مع النِّظام الأردنيِّ علىٰ تدريس أيِّ منهاج للسُّوريين غير المنهاج الأردنيِّ. وحَتَّىٰ أن يقوم المعلِّمون السُّوريُّون بتدريس الطُّلاب السُّوريِّين يبدو أمراً متعذراً ولا يمكن أن تستجيب له السُّلطات الأردنيَّة.

في العراق الأمر ذاته أيضاً، لا توجد إمكانية حسب معلوماتنا وتصوراتنا لتطبيق أي مناهج سورية علىٰ اللاجئين السُّوريين علىٰ الرَّغْمِ من وجود عشرات

المـدارس وعشـرات الآلاف مـن الطـلاب مـن الابتـدائي حَـتَّىٰ نهايـة المرحلـة الإعداديَّة.

في تركيا لا يختلف الأمر كثيراً في الآونة الأخيرة بعد قرار الحكومة التركية إدماج اللاجئين بالمجتمع التركي، وهنا الفرق بَيْنَ تركيا من جهة والأردن والعراق من جهة ثانية، فتركيا تقوم سياستها علىٰ رغبة الإدماج بَيْنَما لا توجد مثل هٰذه الرغبة ولا حَتَّىٰ الإرادة في الأردن والعراق، فعلىٰ قناتعهم وإيمانهم بإعادة السوريين وعدم توطينهم فإنهم يفرضون عليهم مناهج مختلفة عن قيمهم وعاداتهم وحَتَّىٰ أهـدافهم. هٰـذا لـيس تبريـراً للسياسـة التركيـة وإنمـا تفهمـا للهـدف والفـرق بَـيْنَ السياسـتين. لا نعـرف المـدى الجغـرافي للمخطـط التركـي، هـل يطـول المخيمـات الحدوديـة وهـي الأكثـر عـدداً أم يشـملها؟ علىٰ أيِّ حـالٍ نحـن هنـا أيضـاً أمـام مشكلة غير مختلفة عن مشكلة الأردن والعراق.

أمَّا في لبنان فالأمر مختلف جزئيًّا، فلبنان لن يعارض غالباً لأَنَّهُ لا يد طولى لـه في المخيمـات الـتي تشـرف عليهـا الأمـم المتَّحـدة والحكومـة السُّـوريَّة المؤقتـة، ولذٰلك يمكن تعميم القرار علىٰ هٰذه المخيمات، أما السُّوريين خارج المخيَّمات وفي أماكن معيَّنةٍ لا تستطيع الحكومة المؤقتة أن تقوم بأيِّ تنسيق بشأنهم لا فيما مضى ولا في المستقبل.

أمَّا في الداخل فباستثناء الدَّاخل الذي يسيطر عليه النِّظام فالدَّاخل نظريًّا وواقعيًّا علىٰ الأقل داخلان، الدَّاخل التَّابع لمؤسَّسات الثَّورة المرتبطة بالحكومة المؤقَّتـة وهـي ملتزمـةٌ بهـا إلىٰ حـدٍّ كبـيرٍ، والـدَّاخل الكـردي الـذي لا أحـد يعـرف حقيقةً هل هو مع الثَّورة أم ضدَّ الثَّورة، هل هو مع النِّظام أم ضدَّ النِّظام. يبدو أنَّهُ مع الجميع ضدَّ الجميع من أجل مصلحته العرقية فقط وفقط. ولذٰلك لا

يختلف التَّنسيق مع الأكراد بشأن المناهج عن التَّنسيق مع الأردن من جهة تعذُّر الوصول إلىٰ نتيجةٍ إيجابيَّةٍ.

وهنا يبرز السُّؤال: ما جدوى أيِّ مشروعٍ أو عملٍ أو تخطيطٍ في ظلِّ هٰذه الخريطة التي تُخْرِجُ أكثر من ثمانين بالمئة من المستهدفين من الاستفادة من المشروع؟

الحقيقة التي لا بُدَّ من توضيحها ويجب أن تكون واضحة أساساً هي أنَّ لكل دولة خصوصيتها المجتمعية والثقافية والسياسية التي تستحق الاحترام حَتَّىٰ وإن كانت متناقضة مع رغبات أصحاب المشكلة. صحيح أنَّ هناك جوانب إنسانية، وهناك جوانب قانونية، وجوانب الأخوة، وغير ذٰلكَ من ضرورات ومقتضيات إلا أننا لا نستطيع تجاوز ما تراه كل دولة خطًّا سياديًّا سواء أكانت مصيبةً في ذٰلكَ أم غير مصيبةٍ. نحن لا نتحدَّث عن قوانين نحن نتحدَّث عن ممارسات وسلوكات وسياسات.

لأقل هنا الكلمة التي تتكرَّر دائماً: «بِقَدْرِ قُوَّتِكَ يَكُوْنَ لَكَ حُقُوْقٌ». وأعني بذٰلكَ أنَّ المسؤوليَّة الأساسيَّة في تحقيق حقوق السُّوريين وحمايتهم ورعايتهم وتأمين حقوقهم يكون بقدر قوَّتهم وقوَّة من يمثِّلهم أو يدافع عن حقوقهم. ولا يختلف الحال هنا عن الحال في السِّياسة والحرب مطلقاً إلا في شكليَّات وزخارف محدودةٍ.

هنا نعود للتَّذكير بعدم وجود بديل عن التَّنسيق مع دول الجوار والتَّفكير المشترك للخروج بأفضل الحلول الممكنة أو أقلِّ الخسائر الممكنة، ودائماً لا بُدَّ من التذكير بوجوب كون المفاوض خبيراً قويًّا كفوءاً مخلصاً، ولا يجوز أبداً تسليم مثل هٰذه الأمور الخطيرة لكلِّ من هبَّ ودبَّ كما حدث ويحدث في كلِّ مجالات الثَّورة السُّوريَّة منذ بدايتها وإلىٰ الآن.



مشكلة الشرعنة الدولية

من العقبات والتَّحديَّات التي تقف أمام المشروع مشكلة الشَّرعيَّة والشَّرعنة الدَّوليَّة. الشَّرعنة الدولية العامة شيء والشَّرعنة من قبل دول العالم شيء آخر. لا يوجد للأمم المتحدة تشريع خاص ومباشر لمثل هٰذا الموضوع. المسألة منوطةٌ بالدُّول، كل دولة علىٰ حدةٍ والأنظمة السياسية والقوانين الموجودة فيها.

في الفترة المنصرمة من عمر الثَّورة ودراسة اللاجئين السُّوريِّين في الخارج وفي الدَّاخل بمناهج غير مناهج النِّظام، عددٌ قليلٌ جدًّا لا يصل أصابع اليد الواحدة من الدول تعاملت بتساهل نسبيًّا مع الشَّهادات التي يحصل عليها السُّوريُّون. ولٰكنَّ بقيَّة دول العالم لم تعترف بالشَّهادات، ودخل الطلاب السوريون في معاناة ومشكلاتٍ طويلةٍ عريضةً، واضطرت المؤسَّسات الثوريَّة الخاصَّة إلىٰ تصديق الشَّهادات من بعض الدول لشرعنة هٰذه الشَّهادات، ومع ذٰلكَ لم تزل هٰذه المعاناة وظلَّت قائمةً.

لا شكَّ في قوة الحق وحق القوة لهما أثر وحضور هنا، بمعنى أنَّ قوَّة الثَّورة ومن يمثلها لها تأثير في الاعتراف بالشَّهادات. ولٰكنَّ الأمر ليس بهٰذه البساطة والسَّطحيَّة. الأمر أكثر تعقيداً من هٰذه المسألة بكثير جدًّا.

رُبَّما تكون المؤسَّسة التَّربوية والتَّعليميَّة الثَّوريَّة علىٰ ما فيها من خللٍ هي المؤسَّسة الأكثر تماسكاً من كلِّ المؤسَّسات الثَّوريَّة. ولٰكنَّ شرعيَّة هٰذه المؤسَّسة التَّربويَّة والتَّعليميَّة مرتهنة للقيادة السِّياسيَّة للثَّورة، وهٰذه القيادة السِّياسيَّة مشلولةٌ من جهتها الشَّخصيَّة شلَّت نفسها بقرارها ورغبتها وإرادتها ولم تنتظر من يشلها، ومشلولةٌ أيضاً بقرارٍ دوليٍّ وممارسات الدُّول قاطبةً لأنَّهَا قاطبةً لم تقف مع الثَّورة ولا يمكن القول إنَّهَا وقفت ضدَّ النَّظام. نحن أمام معادلةٍ دوليَّةٍ تآمريَّةٍ علىٰ

الثَّورة، الأمر الذي أدَّى إلىٰ جرأة في عدم الاعتراف بكل مفرزات الثَّورة وأدواتها بل ومحاربتها علىٰ الرَّغْمِ من كلِّ ما يبدو من مظاهر الدَّعم التي تُقَدَّم للمؤسَّسة التَّربويَّة الثَّوريَّة السُّوريَّة وغيرها من مؤسَّسات الثَّورة من قبل هٰذه الدُّول.

وعلىٰ أيِّ حالٍ، هٰذه مسألة عسيرة الحسم وعسيرة الحلِّ في ظلِّ الظُّروف الرَّاهنة من توازنات القوى وتخلخل وترهل قيادات الثورة وعجزها عن فرض نفسها وإيقاعها باسم الثورة وباسم الشعب المشرد المقهور اللاجئ من غير حول ولا قوَّة. ولذٰلك لا بُدَّ من البحث عن مخارج لهذه الأزمة، تتمثل المخارج حاليًّا كما أشرنا غير مرَّةٍ في التَّنسيق مع دول الجوار للوصول إلىٰ صيغٍ مناسبةٍ من العمل المشترك لضمان حقوق الطُّلاب السُّوريين بأفضل طريقةٍ ممكنةٍ. والتَّنسيق مع دول الجوار يعني عدم وجود صيغةٍ واحدةٍ للعمل. غالباً ما سنكون أمام أكثر من صيغةٍ وطريقةٍ، ورُبَّما بل الأكيد أمام أكثر من مناهج تربويَّةٍ تعليميَّةٍ.

العقبات والتحديات أكبر من ذٰلكَ وأكثر. حسبنا وقفنا عليه.



الفَصْلُ الثَّامِن

نحو ثورة تربوية

هذا هو المشروع الذي قدمته قبل عشرين عاماً كما هو من دون أي مساس فيه إضافة أو حـــــــذفاً أو حَتَّـــــى تصـــــويباً..

قبل المقدمة

توضيح لا بُدَّ منه في بداية هٰذا الفصل. يبدو خارج سياق فصول الكتاب المتتالية وهٰذا حق، ولٰكنَّهُ في صلبها وهٰذا حق.

لهٰذا الفصل قصة، ففصول هٰذا الكتاب كتبت في الشهر الأخير من عام ٢٠١٦م تلبية لمؤتمر خاصٍّ بالمناهج التربوية والتعليمية للطلاب السوريين إثر متغيرات الأزمة السورية وما نجلى عنها من مآسي التشرد الداخلي والخارجي، للنظر في كيفية أو كيفيات تدارك الوضع.

أمَّا هٰذا الفصل فقد كتب قبل ذٰلكَ بعشرين عاماً. ففي مطلع العام الدراسي ١٩٩٦/ ١٩٩٧م سمي الدكتور علي سعد عميداً لكية التربية، وبدأ بخطاباتٍ حماسية منقطعة النظير في التَّخطيط والتَّنظير، مستنداً إلىٰ علاقته ببشار الأسد إلىٰ جانب جوانب شخصيته وطبيعته. وقد أثارتني حماسته، وكنت أعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ذٰلكَ الحين، وأحببت أن أقوم بأمرين حقيقة أولهما استفزازه للعمل وعدم الاكتفاء ببيض الكلام والتنظير شأن كل مسؤول جديد، وثانيهما أن أحذره من الأخطاء التي بدت في مشاريعه، ناهيكم كما أشرت في ذٰلكَ الحين إلىٰ مشروع تطوير التربية والتعليم مطمحٌ شخصيٌّ لي قبل ذٰلكَ بزمن غير قصير. ولذٰلك كتبت هٰذه المذكرة أو المشروع في مناقشته وتقديم اقتراحاتي، كتبت هٰذه المذكرة أو المشروع في ٢٢/ ١٠/ ٢٠١٦م، إثر اجتماعه بأعضاء الهيئة التَّدريسيَّة في الكلية الذي استعرض فيه حماسته ومشاريعه. وهٰذا

النص كما هو تماماً من دون أي تعديل أو زيادة أو نقصان، ما عدا الحواشي التي أضيف اليوم مع ضم هٰذا الفصل لهٰذا الكتاب.

ضممت هٰذا المشروع إلىٰ هٰذا الكتاب لسببين أولهما أن موضوعه ومضمونه وغاياته لا تنفصل عن مضمون هٰذا الكتاب وغايته مع عشرين سنة من الفارق الزمني بَيْنَهما، وثانيهما أني لم أنشر هٰذا الفصل من قبل علىٰ الرَّغْمِ من أنَّهُ كان المنطلق لكتابي مكيافيلية ونيتشوية تربوية؛ نحو سلوك تربوي عربي جديد[٥٢]، الذي صدر بدمشق عام ١٩٩٨م بعد صراع عامٍ ورُبَّما أكثر مع الرَّقابة حول بعض المفردات والاصطلاحات المستخدمة في الكتاب التي رأت فيها الرقيبة أنَّهُ تسيء للدَّولة.

وهٰذا هو المشروع الذي قدمته قبل عشرين عاماً كما هو من دون أي مساس فيه إضافة أو حذفاً أو حَتَّىٰ تصويباً، وقد أعطيته في ذٰلكَ الحين لأكثر من زميل وأستاذ في كلية التربية إلىٰ جانب الدكتور علي سعد عميد الكلية، وبعضهم أخبرني عن مدى الاستفزاز الذي شعر به علي سعد لدى قراءته هٰذا المشروع. وهٰذا هو:

مقدمة

أَبدأُ باعتذارٍ عن كلامٍ ما أَكثر ما يقال، ولا سيَّما في دواعي الموضوع الذي نحنُ في إطاره:

الأَمر اللافتُ للنَّظر أَنَّ كلُّ مسؤولٍ؛ مهما كان نوع مسؤوليَّته وطبيعتها وأَهمِّيتها، يبدأُ مشواره وخطواته الأُولى في مسؤوليَّته بمشاريع لا عدَّ لها ولا حصر،

[٥٢] . الدكتور عزت السيد أحمد: **مكيافيلية ونيتشوية تربوية؛ نحو سلوك تربوي عربي جديد** . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ١٩٩٨م.

وأَحلام عريضةٍ، وهمَّةً جبَّارة، وأُسلوبٍ يتفاوت بتفاوت شخصيَّة المسؤول ما بين الحزم والحسم والجدِّ والمرح .... وكثيراً ما يتضافر مع ذلك أَن يُعْطَى ضوءاً أَو بعض ضوءٍ أَخضرٍ بالتَّصرُّف والمبادرة.... ولكنَّ الذي يحدث: إمَّا أَن يركن هذا المسؤول بُعَيدَ فترةٍ قصيرةٍ إلى الهدوء والصَّمت وتبرير العجز والتَّقصير. أَو أَنَّ الأَجنحة سرعان ما تتكسَّرُ قبل أَن يهمَّ الطَّائر بالإقلاع، وربَّما بعد أَقلِّ قليلٍ من التَّحليق، فيهوي على الأَرض والنَّاسُ ترنو إليه ما بين آسفٍ وشامتٍ!!!

لماذا يكون ذلك؟!

بعد إغفال عددٍ من الأَسباب التي لا نزعمُ أَنَّها لا مكان لها هنا نرى أَنَّ المشكلة تكمن بالدَّرجة الأُولى في الواقع الذي نعيشه وأَهليَّةِ هذا الواقع وكفاءته لحمل مسؤوليَّة البناء ورايته، تكمن في عقليَّاتنا وتبلورها على نحوٍ لا نقول إنَّه هدَّامٌ ولكنَّه بكلِّ تأكيد غير بنَّاء. ولكنَّ تحميل الواقع كلَّ المسؤوليَّة أَمرٌ فيه جنحةٌ أَو جنايةٌ يعاقب عليها القانون إن كان بيننا وبين الواقع محكمةٌ تبتُّ في الخلاف، وكثيرون أُلئك الذين يستشيطون غضباً من إلقاء كلِّ التَّبعات على الواقع، تماماً مثلما كنَّا نعلِّق على شمَّاعة الاستعمار كلَّ أَخطائنا وعثراتنا، إذن ثمَّة خلفيَّات أُخرى لتحطُّم الآمال، وتبخُّر الأَحلام، وفشل المشاريع التي يحملها كلُّ مسؤولٍ جديدٍ ويحلمُ بها، وهذه الخلفيَّات أَكثر من الكثيرة، وأَخطر من الخطيرة، فليست تتمُّ الأَشياء والأَمانيُّ والخطط بكن فيكون، فبعد الاصطدام بالواقع، هناك الإمكانات المتاحة، والكفاءات اللازمة، ومدى مصداقيَّة هذه الكفاءات؛ العلميَّة، والعمليَّة، والأَخلاقيَّة، والانتمائيَّة .... ثمَّ هناك مصداقيَّة المسؤول ذاته مع ما وعد به وما همَّ له، **وأَهم ما يتَّسمُ به المسؤول هنا** هو سرعة اليأس، والقنوط، والتَّسليم. **إلى جانب افتقاره إلى أَهمِّ مقوِّمات النَّجاح**، وهي المبادرة،

والاصرار، والمتابعة، والميدانيَّة، والمرونة في التَّعامل مع القوانين واللواح التَّنفيذيَّة في سبيل المصلحة العامَّة، والقضاء على كلِّ ضروب الرَّتابة الإداريَّة والرُّوتين، مع أَنَّ لذلك صعوبات جمَّة قد يكون من العسير حلُّها.

ولذلك كلِّه سئمت النَّاس؛ كلٌّ في ميدانها، وصمتت، فكيف يقدِّم المرء مقترحا جديداً وأَكوامٌ قبله من المقترحات والتَّوصيات تُكرَّر كلَّ اجتماع ومع كلِّ مسؤول؟؟!! فدرجت على الأَلسنة مقولةُ :«كلُّها شهرٌ أَو شهران وتبرد همَّته». بل والكلمة الأَكثر شهرةً وانتشاراً هي: «عوجة».

ولكنَّ الذي سمعته من الدُّكتور **علي** هو أَكثر من هذا الحماس بكثير، لقد بدا فعلاً تطلعاً جدِّيًّا إلى التَّغيير، بل إلى تحقيق نقلةٍ نوعيَّةٍ حقيقيَّةٍ، والارتقاء بالتَّربية والدَّور التَّربوي ارتقاءاً فعالاً[٥٣]. وسوء حظِّي أَنَّ معرفتي بالدُّكتور **علي** ضئيلةٌ إلى الحدِّ الذي حجب عنِّي إمكان الوقوف على حقيقة حماسته، وإن كنت أَحدس بالهمَّة الواثقة، والمصداقيَّة في التَّطلُّع والسَّعي. والحقيقة أَنِّي؛ شأني شأن كلِّ منتمٍ صادقٍ إلى وطنه يبحث عن نقاط الضَّوء في رابعة النَّهار، وفي حُلَكِ الدُّجى أَملاً في أَن تكون منارات هدًى ترقى بنا إلى الأَعلى وتسمو. فأملي ورجائي أَلاَّ تتوقَّفَ عربةُ الطُّموح عن المسير مهما كانت العِثار، فاستمرار السَّير مهما كان بطيئاً يعني أَنَّ الوصول إلى المحطَّة سيكون واقعاً لا محالة، فيما التَّوقُّف إثر التَّوقُّف لإثر التَّوقُّف لا يُتيح أَيَّ إمكانٍ للتَّنبُّوء بحدود المسار أَو وقت الوصول. والذي سمعته من الدُّكتور علي من مشاريع وملامح خططٍ أَمرٌ كبير

---

[٥٣] . لقد كانت الحماسة التي بدت في كلامه تدل علىٰ مشروع زلزالي كبير يقدم عليه علي سعد، وتبين فعلاً أنَّهُ مشروع زلزلي في التربية ولكن لتدمير التربية والقيم، ورُبَّما حدسي به هو الذي دفعني إلىٰ استفزازه كل هٰذه الاستفزازات السابقة والتالية لتكون للحقيقة والتاريخ.

الشَّأن ولعلَّ الاكتفاء به يؤدِّي إلى نتائج جدِّ مفيدة ومهمَّة، ولكن بعد الدِّراسة الوافية والكافية حتَّى لا نصل إلى أَيِّ طريق مسدود، أَو غير محدود.

أَولويَّة التَّربية

ليس كشفاً جديداً أَن يُقالَ بأَولويَّة التَّربية على العلوم كلِّها، لأَنَّ هٰذا الإيلاء مسأَلةٌ قديمةٌ؛ قديمةٌ جدًّا، قد يصعبُ إرجاعها إلى الفكر الأُسطوري ولكن من المستحيلِ إنكار بروزها مع الأَديان السَّماويَّة، بل حتَّى مع الدِّيانات الشَّرقيَّة القديمة، ولن نوغل في شرح ذلك أَو إثبات ما لا جدال فيه ولا نقاش، فكلُّ ما نصبو إليه هو تأَكيد أَهمِّيَّة هذا الكلام وإبراز صفته الجوهريَّة. فبالتَّربية نصنع العلوم، نصنع الإنسان الذي يصنع العلوم، نصنع الإنسان الذي يتعامل مع العلوم ومنجزات العلوم، ولكن قد لا تساهمُ العلوم أَبداً في التربية، مع عدم إنكار الإمكانيَّة والضَّرورة في ذلك. دون نسيان أَنَّ العلوم بمفرزاتها قد تلعب دوراً جدَّ سلبيٍّ في تفتيت مقاصد التَّربية وتشتيتها، ولكنَّ ذلك لا يكون إلاَّ بسوء التَّوظيف من جهة، وانحراف مقاصد المطبِّقين من جهةٍ ثانية.

إنَّ الضَّرب على هذا الوتر؛ وتر إبراز أَهمِّيَّة التَّربية، وتقديمها إلى مقدِّمة الرَّكب، أَمرٌ مهمٌّ جدًّا، وله شجونٌ كثيرةٌ، والذي يتبادر إلى الذِّهنِ في هذا الصَّدد أَمورٌ كثيرةٌ جدًّا قد لا نستطيع حصرها، ولكنَّنا قادرون بغنًى من المعاني على إلقاءِ الضَّوء على محاور ملحفة الضَّرورة والأَهمِّيَّة، بعيداً عن التَّأطير الفقاعيِّ وعن التَّنظير، وليس التَّنظير عيباً أَبداً كما هو شائعٌ، وأَبداً، مع أَخذ المعنى الواسع للتَّربية بعين الاعتبار، من عند المعلِّم، كلِّ معلِّم:

لقد كان يحتلُّ التَّعليم في سنين عديدةٍ خلت دونها نحو ثلاثين سنةً المكانة الأُولى، والمرموقة أَكثر ما يكون بين كلِّ المهن والأَعمال؛ لقد كان المعلِّم هو

الأُستاذ، هو المرموق، هو المحترم، هو **صاحبُ الدَّخل الأَفضل**، ولذلك لم يكن ضرباً من أَيِّ نوعٍ من أَنواع الخمول، أَو التَّقصير الدِّراسي، أَو الكسل، أَو العلامات، أَو غير ذلك ممَّا يندرج في إطاره أَن يشغف الطُّلاَّب بالانتساب إلى معاهد إعداد المعلِّمين، وبتفضيلها على الجامعة بجلِّ مستوياتها وفروعها، ولذلك . إلى جانب معطياتٍ أُخرى . كان خرِّيجو أُولئك الأَساتذة أَساتيذاً، ولننظر إلى أَيِّ إنسانٍ لم يؤت له أَن يتابعَ دراسته الابتدائيَّة من الأَجيال السَّابقة، ولننظر في قراءته وكتابته ولغته وثقافته، أَلا يعادل خرِّيجاً جامعيًّا، أَو على أَقلِّ تقدير حاصلاً على الثَّانويَّة العامَّة؟؟!!

لقد كان العاملُ الماديُّ هامًّا وحاسماً في تدهور العمليَّة التَّعليميَّة، بعدم مبالاة المعلمين وتهاونهم في هذه العمليَّة وتقصيرهم فيها، ولكنَّ إعادة بناء المعلمين الآن لن تكون بمجرَّد تحسين الوضع الماديِّ لأَنَّ الخلل لحق الأَذهان والعقليَّات الاجتماعيَّة للمعلِّمين والنَّاس، ومن غير حرجٍ نقول: **يبدأ المتسوِّل بالحاجة ولكنَّه يحترف بالعادة.** إنَّ المسألة الآن أَكبر بكثير من مسألة رفع الرَّواتب وتحسين الوضع المادِّيِّ للمعلِّمين، **ومن هنا تبدأ المشكلة وهنا تنتهي**. بعض الاستناد إلى ذلك وليس انطلاقاً منه نقدِّم وجهة نظر قد لا تضيف شيئاً إلى خبرة المختصِّين بالفكر التَّربوي ومعارفهم، وقد تنطوي على كثير مما يفيد، ولكن لأَنَّنا أَمام ما يخصُّ رقيَّ أُمَّتنا لا يجوز أَن نغفل ما نخال أَنَّه من الممكن أَن يسهم ولو أَقلَّ القليل في هذا السَّبيل.

التَّربية وكلِّيَّة التَّربية

غير خافٍ أَنَّ التَّربية ليست هي كلِّيَّة التَّربية، فالتَّربية إرثٌ حضاريٌّ أَوَّلاً، وتجربة أَجيالٍ ثانياً، وصدًى للواقع المعاش ثالثاً، ورابعاً هي عمليَّةٌ يقال إنَّها

منظَّمةٌ مدروسةٌ تقوم بها وزارة التَّربية بوساطة معلِّميها ومدرِّسيها وهذه حقيقةٌ مع وقف التَّنفيذ، لأَنَّ ما يدور في المدارس لا يعدو نقل المعلومات بصورة إن لم تكن رديئةً فهي في أَحسن حالاتها غير جيدة أَبداً. وإلى جانب ذلك كلِّه التَّربية جزءٌ صميميٌّ من الشَّخصيَّة وخصائصها التي تضطلع التَّربية ذاتها بالنَّصيب الأَوفر في تكوينها.

فما هو موقع كلِّيَّة التَّربية من التَّربية؟

لن نناقش ذلك وفق مقتضيات المنطق، ولا بالمقارنة مع هو الأَمر عليه في البلدان المتطوِّرة أَو المتخلِّفة، ولا على ضوء النَّظريَّات المعرفيَّة والتَّصنيفات العلميَّة... ولكن لا يجوز إلاَّ أَن نكون عقلانيِّين في مناقشتنا، ومناقشتنا وطرحنا واقتراحنا مبنيٌّ على العقليَّة الثَّوريَّة المنبثقة من حاجاتنا الملحَّة لا إلى التَّرميم، ولا إلى إعادة البناء، ولكن إلى البناء؛ بناء المستقبل؛ **مستقبل الأَبناء والأَحفاد**، بمنعى البناء الرَّاسخ المتين القويم لا بناء الإيواء المرحلي؛ التَّرقيعي، الذي تظهر نتائجه سريعاً وتتلاشى سريعاً، فنحن لا نريد أَن **تظهر النَّتائج بسرعة** بقدر ما نريد أَن تظهر بقوَّة ورسوخ.

لأَنَّ الأَساس في بناء الإنسان هو التَّعليم، وخاصَّةً في المراحل المبكرة، ولا تقلُّ المراحل التَّالية أَهمِّيَّة عن ذلك، بمعنى أَنَّ العمليَّة التَّعليميَّة برمَّتها هي المسؤول الأَكبر عن عمليَّة بناء الإنسان، لنصل بعد ذلك إلى التَّغذية التَّربويَّة المرتدَّة، حيث نطمئن إلى التَّربية البيتيَّة التي ستغدو تقليداً حضاريًّا قائماً على دعائم قويمة وأَساليب سليمة. من هنا نجد أَنَّ الدَّور الذي يمكن أَن تلعبه كلِّيَّة التَّربية كبيرٌ وكبيرٌ جدًّا، وخاصَّةً إذا قمنا بإلغاء دور إعداد المعلمين التي انتهت مرحلتها ودورها، وأنطنا دورها ومهمتها بكلِّيَّه التَّربية، ولٰكنَّ طبيعة هذا الدَّور تحتاج إلى

نقاش وإيضاح[٥٤]. وقد أشار الدكتور سعد إلىٰ محاولة أَو شبه محاولة أَو العمل على جعل المربِّين بدءاً من المراحل الأُولى ذوي كفاءات عالية، وهذه من أَهمِّ المسائل أَيضاً. وممَّا أشار إليه أيضاً ـ حسبما فهمت ـ إشراف كلِّيَّة التَّربية على تخريج المدرِّسين في كلِّ الاختصاصات، وهي مسألة بحاجةٍ إلى مزيد الدِّراسة والتَّدقيق سأعود إليها.

وعلى ضوء ذلك أُقدِّم بعضاً رئيساً من مشروع أُعوِّلُ عليه الكثير منذ زمنٍ بعيدٍ بالنِّسبة لي، وإن لم أَرسم خطوطه كاملةً فإنَّ ملامحه مرتسمةٌ في ذهني لأَنَّه مسألةٌ تشغل بالي وبال كثيرين غيري.

مدرِّسو الجامعة الجدد

ثمَّة مسألةٌ مستعصيةٌ على الحلِّ على ما أَظنُّ، ولكنَّه ليس مستحيلاً، وهي مشكلة الهيئة التَّدريسيَّة التي استلمت مهامَّها منذ سنوات قليلة جدًّا في مختلف كلِّيَّات الجامعات السُّوريَّة، ولن أَشرح أَو أَقول فيها شيئاً سوى أَنَّ الكلام كثر في كفاءتها ومستواها المعرفي والعلمي[٥٥]، الأَمر الذي يتعدَّى خبرة السِّنين والمقارنة مع جيل الكبار.

---

[٥٤] ـ تم الأخذ بهذا الاقتراح وتم تطبيقه في العام التالي ١٩٩٧م ـ ١٩٩٨م فأغلقت معاهد إعداد المدرسين المتوسطة حصرت كهمة إعداد المعلمين بكلية التربية، وقد رفعتُ حينها مذكرة تفصيلية لإعادة تأهيل المعلمين خريجي المعاهد المتوسطة بإيفادهم علىٰ حساب وزارة التربية لمتابعة التعليم والحصول علىٰ إجازة جامعية علىٰ أساس الشهادة التي يحملونها إما في كلية التربية أو في كلية الاختصاص، ولإيفاد حملة الإجازات للحصول علىٰ دبلوم تأهيل تربوي، وتم العمل بموجب المذكرة بحدود الممكنات وبدأ بالمجازين للحصول علىٰ دبلوم تأهيل تروبوي.

[٥٥] ـ بالضَّرورة المنطقية لا يعني كلامنا أَنَّ الجميع كذلك، ولا أَنَّ كلَّ من سبقهم كاملاً، ولا كلَّ من لحقهم مثلهم أَو أَحسن، لأَنَّ مسألة الفروق الفردية حقيقةٌ لا تجحد.

قد يكون الزَّمن كفيلاً بحلِّ هذه المشكلة، ولكن ربَّما لا يكون الزَّمن من أَنصارنا. وعلى كلِّ الأَحوال لا ينبغي إغفال هذه الحقيقة لأَنَّ هؤلاء الدَّكاترة هم الذين يخرِّجون بناة الأَجيال. لتظلَّ العربة بذلك تدور في نطاق حلقةٍ واحدة أَظنُّنا غير راضين عنها.

أَقترح هنا أَن تستمرَّ حلقات البحث العلمي لأَعضاء الهيئة التَّدريسيَّة بصورة جديدة تؤدِّي جملةً جمَّةً من الأَغراض والأهداف، وهي أَن تكون هناك جلسةٌ إلزاميَّةٌ بطريقةٍ مؤدَّبةٍ لبقةٍ؛ أُسبوعيَّةٌ أَو نصف شهريَّةٍ على الأَقلِّ، تدور فيها المناقشات الاختصاصيَّة المختلفة، وتطرح فيها القضايا العلميَّة الحديثة والمستجدَّة، وتعالج قضايا ومشاكل متعدِّدة، وتبحث عن حلول لمشكلات قديمة وجديدة، وتبحث عن مشكلات لحلِّها[٥٦]... وبهذا تظلُّ العقول على اتِّصال مع المعرفة، وتتلاقح الأَذهان في البحث عن الأَساليب المختلفة لتطوير العمل العلمي، وطرح الحلول المختلفة لمشكلاتنا، والتَّواصل بين الأَجيال المختلفة في الهيئة التَّدريسيَّة.

ولكنَّ ذلك يصطدم بعدَّة عقبات، أَهمُّها انقلاب هذا الاجتماع إلى رتابة وأَداء الواجب على كره وملل، ممَّا يفقده دوره ويذهب بريق أَهمِّيَّته. وكذلك تصادم العقليَّات؛ عقائديًّا، ومعرفيًّا، وعمريًّا، وحسدُ أَصحاب المهنة وغيرتهم ... وهذه مشكلةٌ تاريخيَّة وعالميَّةٌ وحلُّها فيما إخال مرتهنٌ بعلماء النَّفس أَكثر.

---

[٥٦] . حلقات البحث العلمية لأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعات تقليد موجود في كثير من الجامعات، ولم أكن أعلم بهٰذه الظاهرة في ذٰلكَ الحين، ولذٰلك كانت هٰذه الفكرة من اختراعي للتحايل علىٰ أعضاء أساتذة الجامعات الجدد لحشو رؤوسهم بالمعرفة عامة والأساسيات خاصة لتعويض النقص الهائل الذي يعانون منه... وحاولت ذٰلكَ عندما كنت رئيساً لقسم الفلسفة علىٰ مستوى القسم والكلية ولكن عبثاً فلا أحد يريد أي نشاط علمي جاد من أي مستوى.

تخريج المدرسين في كلية التربية

طرح الدُّكتور سعد مسألة اضطلاع كلِّيَّة التَّربية بتخريج المدرِّسين، في كلِّ الاختصاصات، ولم أَستطع التقاط حقيقة ما قصده من ذلك، ولكن إذا كان القصد متعلِّقاً بدبلوم التَّأهيل التَّربوي فتلك مسألةٌ فيها قول سيأتي، ولا أَستطيع تصوَّر أَن تكون كلُّ الدِّراسات قائمةً تحت سقف كلِّيَّة التَّربية، بمعنى أَن تكون هناك شعبُ رديفة أَو مماثلة للكلِّيَّات والأَقسام الجامعيَّة الأُخرى.

ولكن لماذا لا نفهم الأَمر بصورة أُخرى، أَليست غاية جلِّ خريجي جلِّ الكلِّيَّات هي التَّدريس؟ وهذه الكلِّيَّات بالأَصل مخصَّصةٌ . بمعنًى أَو بآخر . لتخريج المدرِّسين المختصِّين؛ كالآداب والعلوم بشكلٍ خاص؟ فلماذا لا نبدأُ عمليَّة إعداد المدرِّسين منذ المرحلة الجامعيَّة الأُولى، دون إرهاق كاهلهم بأَعباء لا يطيقونها، وأَبسط حلٍّ لذلك هو توظيف حلقات البحث لهذا الغرض، والسَّبيلُ الأَمثل هو فرض طرائق التَّدريس الاختصاصيَّة على الأَقسام كمادَّة مقرَّرة أَوَّلاً، وكذلك تعميمُ مقرَّراً أَو اثنين أَو حتَّى ثلاث بطريقة لا تكون فيها هذه المقرَّرات مقحمةً على الاختصاصات مثلما سيكون الشَّأن مع طرائق التَّدريس. ولذلك احتمالات كثيرة كلُّها بسيطة وسهلة. ولا أَكتفي بذلك بل يمكن ويجب تعميم بعض المقرَّرات الفلسفيَّة بالطَّريقة السَّابقة ذاتها وبطريقة أُخرى مختلفة على كلِّ الاختصاصات، لأَنَّ للفلسفة دوراً لا يقوم به غيرها. والنَّتيجة المرجوَّة هي خير الوطن.

إذن أَن تقوم كلِّيَّة التَّربية بتخريج مدرِّسي الاختصاصات كلِّها يكون بدخول كلِّيَّة التَّربية إلى الاختصاصات الأُخرى لا باستجرار الكلِّيَّات الأُخرى إلى كلِّيَّة التَّربية، ويمكن أَن يُطبَّق ذلك بسهولةٍ ويسر، وبأساليب مختلفة. أما أن

يكون في كلية التربية قسم لغة عربية وفي كلية الآداب قسم لغة عربيَّة، وكذلك بقيَّة الاختصاصات فهذا عبثٌ وحتَّى هراء حتَّى ولو كان مثله في كل دول العالم[٥٧].

دبلوم التَّأهيل التَّربوي

إنَّ مشكلة دبلوم التَّاهيل التَّربوي مشكلة كبيرة ومتعدِّدة الأَوجه والجوانب، نبدأ بالطُّلاَّب أَنفسهم، ثمَّ نعرِّج على أَساليب التَّدريس ومقرَّراته.

لن نتحدَّث في معدَّلات قبول طلاَّب الدِّبلوم وهي مسألةٌ مهمَّةٌ، ولكن السُّؤال الأَهمَّ: ما الغاية التي يرنو إليها الطُّلاب من الانتساب إلى الدِّبلوم؟ هل هي تربويَّة محضة أَو غير محضة؟ أَم أَنَّ ثمَّة مآرب أُخرى قد لا يكون التَّعليم منها أَبداً؟! الملاحظ أَنَّ اكتساب الخبرة التَّروبويَّة إن كان مندرجاً بين الغايات يأتي في آخر الأَولويَّات؛ لأَنَّ الحصول على شهادةٍ إضافيَّة ربَّما يأتي في المقدِّمة، ثمَّ من أَجل المتابعة في كلِّيَّة التَّربية للغرض ذاته، وهناك غاية تمضية الوقت وخاصَّةً عند العاطلين عن العمل الذين تخرَّجوا ويعرفون أنَّهُم لا فرص عمل لهم، ونلتقي بمن يسجِّل من أَجل تأَجيل الخدمة العسكريَّة، وكثيرون ينتسبون من أَجل التَّعيين في وزارة التَّربية ولا يمكن عدُّ ذلك رغبةً في التَّحصيل العلمي، وثمَّة فريق يستعين بهذه الشَّهادة على الإعارة ورفع الرَّاتب، ولعلَّنا، إذا أَطلنا البحث وسط هذا الخضمِّ، نجد من انتسب لاكتساب خبرةٍ تربويَّة تفيد في

---

[٥٧] . مع التحذير من ذٰلكَ فقد ظل علي سعد مصراً علىٰ المضي في هٰذا المشروع وكان نص إحداث كليات التربية علىٰ هٰذا الأساس فيما أذكر، ولٰكنَّ الإمكانات هي التي أعاقت المشروع. أراد استنساخ التجربة المصرية، شأن المستنسخين علىٰ غير هدى.

العمليَّـة التَّعليميَّـة. ولـذلك فـإن النَّتـائج تكـون دائمـاً مخيِّبـة للآمـال، ولا أَعتقـد أَنَّ العلامـات أَو نسـب النَّجـاح معيـاراً كافيـاً للنَّتـائج الجيِّـدة. والخـروج مـن هـذه المعضـلة قـد يكـون سـهلاً، ولكنَّـه مـرتبطٌ بجملـة المعطيـات الأُخرى من جهة، وبحاجة إلى وقفةٍ صغيرةٍ خاصَّة.

الشِّعْبُ الثَّاني المتعلِّق بالدِّبلوم يتناول المقرَّرات على عمومها، وبادئ الأَمر نقول: إنَّ اختيار المقرَّرات موفَّقٌ إلى حدٍّ كبير، ولكنَّه أَخذ بعين الاعتبار مسألةً ما كان ينبغي أَنْ تُؤخذ على هذا النَّحو؛ لقد أَراد أَن يحشو رؤوس الطَّلبة بخلاصة مقرَّرات كلِّيَّة التَّربية، فجاء المنهاج مكثَّفاً، كبيراً، واسعاً، وطرائق الامتحانات تقليديَّة بحتة. إنَّ خير سبيل لمعالجة هذه المشكلة، بل المسألة؛ مسألة الخروج بأَحسن النَّتائج، وإعداد الطُّلاب إعداداً أَفضل هو إحالة دبلوم التَّأهيل إلى مختبرات حقيقيَّة، فتكون المقرَّرات ذاتها وكلُّها عمليَّة تطبَّق في الكلِّيَّة ذاتها إلاَّ نَزْرَاً منها، مع إيلاء تقنيَّات التَّعليم الدَّور المناسب والكافي، لأَنَّ تقنيَّات التَّعليم قد تطوَّرت جدًّا، وهي جدُّ مفيدة في نقل المعرفة وترسيخها حتَّى يكاد التِّقنيات تجعل من العمليَّة التَّعليميَّة لغةً عالميَّة كالموسيقى تفهم في كلِّ مكان، ولا أَظنَّ أَنَّ هذه المسألة صعبةٌ، فكلُّ ما نحتاجه هنا هو روح المبادرة، وقليلٌ من التَّضحية، وكثيرٌ من حبِّ الوطن، والإيمان به.

وفي عود على اضطلاع كلية التربية بتخريج مدرسي الاختصاصات كلها أرى أنَّ الأفضل هنا من تلك المهمة المشكلة المربكة الخاطئة العمل على إحداث دبلومات اختصاصية للمدرسي في مختلف الاختصاصات، لكل اختصاص دبلومه الخاص الذي يزود المعلم أو المؤهل للعمل معلماً بكل ما يلزم للنجاح في العملية التربوية والتعليميَّة.

شطر كلِّيَّة التَّربية

إنَّ شطر كلِّيَّة التَّربية إلى أربع كلِّيَّات في الجامعات الأَربع أَمرٌ مفرحٌ للغاية، ولكن السُّؤال الذي يفرض ذاته عليَّ هنا: إذا كنَّا بشطر قسم الفلسفة إلى قسمين في جامعتين قد دخلنا في متاهات وإرباكات ومشكلات خرجت عن السيطرة وانعكس معظمها على خريجي القسم الجديد انعكاساً سلبيًّا سيظلُّ في أَعماقهم وضمن خصائص شخصيَّاتهم المعرفيَّة ربَّما مدى أَعمارهم، فكيف سيكون الحال بشطر كلِّيَّة التَّربية إلى أَربع؟! ولا سيَّما مع إحلالها محلَّ المعاهد التَّربويَّة المتوسطة؟ ولا ينبغي أن ننسى المصيبة الأعظم من ذٰلكَ بمليون مرَّةٍ وهي أنَّ الهيئة العلميَّة لكليَّة التَّربية عشرات ورُبَّما مئات أضعاف ما يحتاجه قسم الفلسفة... فكم ستكون المصيبة عظيمةً وشنيعةً فيما لو شُطِرَت كليَّة التَّربية إلى أربع كليَّات فجأةً ومن دون تخطيط[٥٨]؟

أحذِّرُ وأَرجو أَن يكون الأَمر مدروساً بما فيه الكفاية، وفوق الكفاية، حتَّى لا نخرج من الدَّلف لندخل تحت المزراب.

المناهج التَّربويَّة والتَّربية

تؤدِّي المناهجُ التَّربويَّة أَغراضاً تعليميَّةً مقبولةً إلى حدٍّ قريبٍ أَو بعيدٍ من النَّاحية النَّظريَّة وحسب، أَمَّا من النَّاحية العمليَّة فتلك مسألة يشكُّ فيها من

---

[٥٨] ـ أشرت إلىٰ هٰذه المسألة لأني علمت في ذٰلكَ الحين عن عزم علي سعد علىٰ افتتاح أربع كليات تربية، ونظراً للخطورة الكبيرة لهذه الخطوة من دون تحضير ما يلزم فقد أصررت علىٰ التحذير منها بشدة، ولٰكنَّ علي سعد استضاف حينها العقيد بشار الأسد في مؤتمر كلية التربية بمناسبة الذكرى الخمسين لافتتاحها واستصدر منه قراراً بافتتاح ثلاثة عشرة كلية تربية في العام التالي أي في كل محافظة كلية تربية... لم يخالف التحذير بل تجاوز في مخالفته كل الحدود واعتبر ذٰلكَ إنجازاً تاريخيًّا وهو بالفعل كذٰلكَ ولٰكن علىٰ طريق تدمير سوريا.

جهة، وهي مثار اهتمام فريقٍ مختصٍّ، قد لا أَكون منه، يعنى بالكشف عمَّا تثمره العمليَّة التَّعليميَّة من نتائج.

ولكن ما الوظيفة التَّربويَّة التي تقوم بها هذه المناهج؟

هذه أَيضاً مسألة لم أَبحثها، ولا يحقُّ أَن أُلقي الآحكام فيها جزافاً، ولكنَّها أَوَّلاً مسألة مهمَّةٌ يجب الوقوف عندها كثيراً، وثانياً فإنَّ ما نراه نتائج لا يسرُ ولا يرضي أَبداً فنحنُ حتَّى الآن لم يتكرَّس لدينا سلوكٌ حضاريٌّ واحدٌ البتَّة؛ لا في النِّظام ولا الانتظام، ولا في النَّظافة، ولا في الصِّدق، ولا في الوعد، ولا في قطع الطَّريق، ولا حتَّى في آداب السُّلوك الشَّخصيِّ الخاص!!! فعلى من تقع مسؤوليَّة ذلك؟

ومع عدم تجاوز ذلك فإنَّ أَساليب عرض المحتوى العلمي ولغته أَمرٌ قد يوقف شعر الرَّأس أَحياناً، والأَخطاء اللغويَّة بدءًا من المرحلة الابتدائيَّة وصولاً إلى كلِّ الاختصاصات في المراحل اللاحقة، حتَّى في مناهج اللغة العربيَّة أَمر يثير كثيراً من التَّساؤلات، ولا أَقف عند اللغة من التَّعصُّب للغتي بل من باب أَنَّ اللغة هي الفكر قبل أَن تكون أَداة الفكر. والبناء السَّليم يبدأ من أَساسٍ سليم.

إنَّ الذين يضعون المناهج التَّربويَّة هم بمعنًى من المعاني موظَّفون ارتقوا في مراتبهم الوظيفيَّة حتَّى وصلوا إلى مواقع تخوِّلهم بتخليد أَسمائهم على صفحات الكتب المدرسيَّة، إنَّ الوقوف لحظةً أَمام هذا الأَمر يجعلنا نقتبس الحل من غير مزيد عناء، من الذي يحقُّ له وضع المناهج التَّربويَّة؟ بل من الذي ينبغي أَن يضعها؟

طالما أَنَّ هذه المناهج تتناول آثار المفكِّرين والأُدباء فلماذا لا يقوم هؤلاء بأَنفسهم بوضع المناهج، لماذا لا نختار الأَكفياء من المفكِّرين والأُدباء لوضع

المناهج؟! أَعتقد بدايةً أَنَّ المناهج برمَّتها بحاجة إلى إعادة نظر، وبناء جديد، ونظريَّة تربويَّة تعليميَّة جديدة يقوم بوضعها وصياغتها كبار مفكِّرينا وأُدبائنا، وينبغي أَن تكون لمساتها الأَوَّليَّة والختاميَّة موقَّعةً بريشة كلِّيَّة التَّربية؛ من حيث الأَهداف والتَّمارين والأَسئلة والأَساليب الحاجات ... وغير ذلك ممَّا هو من صميم اختصاص المفكِّرين التَّربويين والنَّفسانيِّين[٥٩].

إعداد المربِّين وتربيتهم

نحن لا نشكُّ كفاءة أَحد، ولا في قدرته التَّربويَّة، والذي نريده هنا باختصار هو لا إيقاظ الضَّمائر بل إيقاد جذواتها، وإثارة الدَّافعيَّة للعطاء المخلص؛ والكلُّ مخلص، ولكنَّنا نريد إخلاص المعطاء البنَّاء الذي يريد أَن يبني الوطن بقوَّة لا إخلاص أداء الواجب بأَمانة وحسب. ويمكن أَن يقال في هذا الميدان الكثير، ولكنَّا نكتفي بإثارة مشكلة.

هذه بعض تداعياتٍ كانت قبل البدء بتسطيرها أَكثر بكثير، نأمل أَن يكون فيها ولو أَقل إلماحةٍ إلى أَقلِّ ما يحتمل أَن يكون فيه فائدة.



[٥٩] . جاء هٰذا الكلام إشارة ونقداً لتعديل المناهج التربوية الذي تم قبل نحو سنتين أو ثلاث فكانت المناهج الجديدة كثيرة الأخطاء والعثرات والغموض إلىٰ درجة مربكة جدًّا.



مراجع الكتاب

- إخلاص محمد عبد الحي (الدكتور): **المناهج التعليمية؛ سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي** . موقع التعليم الجديد . في ٣٠/ ٦/ ٢٠١٦م.
- إخلاص محمد عبد الحي (الدكتور): **المناهج التعليمية؛ سمات يجب توفرها لمواكبة العصر الحالي** . موقع التعليم الجديد . في ٣٠/ ٦/ ٢٠١٦م.
- الإدارة العامة للمناهج: **تطوير المنهج الدراسي؛ الأسس والمراحل** . وزارة التَّربية والتعليم . لبنان . موقع الإدارة العامة للمناهج . ٢٥/ ٢/ ٢٠١٢م.
- أسعد أبو يونس (الدكتور): **مضمون المناهج التَّربوية الجديدة وارتباطها بالواقع** . المجلة التَّربوية . المركز التَّربوي للبحوث والإنماء . وزارة التَّربية والتعليم العالي اللبنانية . من دون تاريخ.
- تقرير وزارة التربية والتعليم في الحكومة السورية المؤقتة لغاية ٢٥/ ١١/ ٢٠١٦م.
- الدكتور أسعد أبو يونس: **مضمون المناهج التربوية الجديدة وارتباطها بالواقع** . المجلة التربوية . المركز التربوي للبحوث والإنماء . وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية . من دون تاريخ.
- رويتر: **الأمم المتحدة؛ عدد اللاجئين السوريين قد يصبح الأكبر في العالم** . فرانس٢٤ . ٢٦/٠٢/٢٠١٤م.
- سي إن إن: **على الخريطة؛ عدد اللاجئين السوريين وتوزيعهم على دول المنطقة وأوروبا** . موقع سي إن إن بالعربية . يوم الأحد ٠٦ سبتمبر/أيلول ٢٠١٥م.

- عزت السيد أحمد (الدكتور): **انهيار مزاعم العولمة؛ قراءة في تواصل الحضارات وصراعها** . اتحاد الكتاب العرب . دمشق . ٢٠٠٠م . ص ٢٧ .
- عزت السيد أحمد (الدكتور): **مكيافيلية ونيتشوية تربوية؛ من أجل سلوك تربوي عربي جديد** . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ١٩٩٨م.
- محمد الدريج (الدكتور): **التدريس الهادف؛ من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات** . دار الكتاب الجامعي . العين . ٢٠٠٤م.
- محمد الدريج (الدكتور): **تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر** . موقع أنفاس نت من أجل الثقافة والإنسان . الخميس، ٢٥ حزيران/ يونيو ٢٠٠٩م.
- منظمة العفو الدولية بالعربية: **أزمة اللاجئين السوريين بالأرقام** . موقع منظمة العفو الدولية بالعربية . ٣ شباط/ فبراير ٢٠١٦م.
- هدى أحمد محمود: **أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم** . جريدة الحياة . عدد الثلاثاء ٢٦ يناير/ كانون الثاني ٢٠١٦م.
- وزارة التربية والتعليم: **التخطيط بنظام الوحدة الدراسية** . مجلة رسالة التربية . وزارة التربية والتعليم . مسقط . العدد الثاني نوفمبر ٢٠٠٢م.
- وليد هوانه: **المدخل إلى المناهج الدراسية ذات السلاسل** . الكويت . ١٩٩٨م.
- وليم عبيد ومجدي عزيز ابراهيم: **تنظيمات معاصرة للمناهج؛ رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين** . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة . ١٩٩٩م.



صدر
من كتب المؤلف

- أعاجيب السياسة الأمريكية . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٨م.
- أسس التوثيق؛ نحور نظرية عربية في التوثيق . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠١١م.
- آفاق التغير الاجتماعي والقيمي؛ الثورة التقانية والتغير القيمي . الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٥م.
- آفاق التمدد الفارسي . دار العالم العربي . بيروت . ٢٠١٥م.
- الأمم المتحدة بين الاستقلال والاستقالة والترميم . دار الفتح . دمشق . ١٩٩٣م.
- أَميرة النَّار والبحار (شعر) – دار الأصالة للطباعة . دمشق . ١٩٩٧م.
- أَنا صدى الليل (شعر) . دار الأَصالة للطباعة – دمشق – ١٩٩٥م.
- أنا لست عذري الهوى (شعر) . دار الأصالة للطباعة . دمشق . ١٩٩٩م.
- أنا والزمان خصيمان . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٥م.
- أنا وعيناك صديقان (شعر) دار الأصالة للطباعة . دمشق . ٢٠٠١م.
- أُنشودة الأَحزان (شعر) – دار الأصالة للطباعة – دمشق . ١٩٩٦م.

- انهيار أسطورة السلام؛ مصير السلام العربي الإسرائيلي ـ ط١: مكتبة دار الفتح ـ دمشق ـ ١٩٩٦م. ط٢: دار الفكر الفلسفي ـ دمشق ـ الطبعة الثانية ٢٠٠١م.
- انهيار إنسانية الإنسان ـ دار العالم العربي ـ بيروت ـ ٢٠١٥م.
- انهيار الشعر الحر – دار الثقافة – دمشق (ط١) ١٩٩٤م. ـ دار الفكر الفلسفي ـ دمشق – (ط٢) ٢٠٠٣م.
- انهيار دعاوى الحداثة – دار الثقافة – دمشق – ١٩٩٥م.
- انهيار قيم المعارضة العربية ـ دار العالم العربي ـ بيروت ـ ٢٠١٥م.
- انهيار مزاعم العولمة؛ قراءة في تواصل الحضارات وصراعها ـ اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق ـ ٢٠٠٠م.
- انهيار النظام العربي ـ دار أنهار ـ بيروت ـ ٢٠١٤م.
- انهيار وهم الحوار بَيْنَ الحضارات ـ إيبرو للطباعة ـ بيروت ـ ٢٠١٦م.
- البحيري؛ عبقرية وغربة وجمال ـ دار أنهار ـ بيروت ـ ٢٠١٦م.
- بديع الكسم ـ وزارة الثقافة ـ دمشق – ١٩٩٤م.
- بشرية عمياء عرجاء؛ مقالات سياسية ـ دار الفكر الفلسفي ـ دمشق ـ ٢٠٠٩م.
- تصنيف المقولات الجمالية ـ حدوس وإشراقات للنشر ـ عمان ـ ط٢، ٢٠١٣م.
- تطوير التعليم العالي؛ الواقع والمشكلات والمقترحات ـ دار الفكر الفلسفي ـ دمشق ـ ٢٠٠٧م.
- تفجيرات أيلول وصراح الحضارات؛ الولايات صنعت الحدث لتصنع المستقبل ـ دار إنانا ـ دمشق ـ ٢٠٠٣م.
- تمهيد في علم الجمال ـ جامعة تشرين ـ اللاذقية ـ ٢٠٠٧م.
- الثوار والمعارضة والثورة السورية ـ دار أنهار ـ بيروت ـ ٢٠١٤م.
- الثورة ثورة في كل شيء ـ دار أنهار ـ بيروت ـ ٢٠١٦م.

- الثورة السورية والمؤامرة الكونية . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- الثورة السورية وأزمة القيادة . دار العالم العربي . بيروت . ٢٠١٥م.
- الثورة السورية والحلول التهريجية . دار العالم العربي . بيروت . ٢٠١٥م.
- الثورة السورية والنظام السوري . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- الجمال وعلم الجمال . حدوس وإشراقات للنشر . عمان . ط٢، ٢٠١٣م.
- الحداثة بين العقلانية واللاعقلانية . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ١٩٩٩م.
- الحرب على الدولة الإسلامية . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- حوار في الذاكرة بيني وبنيتي . دار حدوس وإشراقات . عمان . ٢٠١٥م.
- خطر نجاح الإسلام في السلطة . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- الدخيل على المصلحة (قصص) – ن . م – دمشق – ١٩٩٣م.
- دفاع عن الفلسفة ؛ الفلسفة ثرثرة أَم أُمُّ العلوم ؟ – دار الأصالة للطباعة . دمشق . ١٩٩٤م.
- رئيس وأربعة فراعين .. دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- سكر مالح (قصص) . حدوس وإشراقات . عمان . ٢٠١٦م.
- شظايا على الجداران (خواطر) دار الأصالة للطباعة . دمشق . ٢٠٠٧م.
- صوت السوط (مسرحية) . دار حدوس وإشراقات . عمان . ٢٠١٦م.
- الطريق إلىٰ الإبداع؛ نحو نظرية جديدة . إيبرو للطباعة . ٢٠١٦م.
- العالم على البركان . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- العالم في مواجهة الإسلام . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- عالم مجنون؛ المضحك المبكي في السياسة الأمريكية . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٨م.

- العدوان الأمريكي على سوريا؛ حقيقة الموقف الأمريكي من الثورة السورية . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٦م.
- العدوان الروسي على سوريا؛ مشروع إبادة الشعب والحضارة . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٦م.
- العرب أعداء أنفسهم . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٤م.
- العرب جثة تنهشها الكلاب . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٩م.
- عفيف البهنسي والجمالية العربية . وزارة الثقافة . دمشق . ٢٠٠٨م.
- علم الجمال الإعلاني . دار حدوس وإشراقات . عمان/ الأردن . ٢٠١٣م.
- علم الجمال المعلوماتي: نحو نظريَّة جديدة . دار الأصالة للطباعة . دمشق . ١٩٩٤م.
- عواد من دون عود (قصص) — دار الأصالة للطباعة – دمشق – ٢٠٠٧م.
- غاوي بطالة (قصص قصيرة) – دار الأصالة للطباعة . دمشق . ١٩٩٦م.
- الغرب الجاني على نفسه . دار العالم العربي . بيروت . ٢٠١٥م.
- فلسفة الفن و الجمال عند ابن خلدون — دار طلاس — دمشق — ١٩٩٣م.
- فلسفة الفن والجمال عند التوحيدي . وزارة الثقافة . دمشق . ٢٠٠٦م.
- فلسفة الأخلاق عند الجاحظ . اتحاد الكتاب العرب . دمشق . ٢٠٠٥م.
- في انتظار حمقاء (قصص قصيرة) . دار الأًصالة للطباعة . دمشق . ٢٠٠٥م.
- فيلا وعلبة حلاوة (قصص قصيرة جداً) — دار الأصالة للطباعة – دمشق – ٢٠٠٧م.
- قراءات في فكر بديع الكسم . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ١٩٩٨م.
- قراءات في فكر عادل العوا . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠١م.
- قضايا الفكر العربي المعاصر . جامعة تشرين . اللاذقية . ٢٠٠٧م.

- كاسيوس لونجينوس: الرائع؛ بحث جمالي فيمة الروعة. ترجنة ودراسة تقديم. دار الفكر الفلسفي. دمشق. ٢٠٠٨م.
- كتابة البحث؛ المفاهيم والقواعد والأصول . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠١١م.
- الكل يطلق المار النار على السوريين وثورتهم . دار العالم العربي . بيروت . ٢٠١٥م.
- كيف ستواجه أمريكا العالم؟ . دار السلام للطباعة . دمشق . ١٩٩٢م.
- لا تعشقيني (شعر) – دار الأصالة للطباعة . دمشق . ١٩٩٤م.
- لبنان والمشروع الأمريكي؛ قراءة في الأزمة اللبنانية وتداعياتها . دار إنانا . دمشق . ٢٠٠٥م.
- لبنان بَيْنَ حربين؛ الأزمة اللبنانية بَيْنَ الداخل والخارج . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٧م.
- لوحات من ألم الثورة . دار أنهار . بيروت . ٢٠١٤م.
- مختارات من دارسي التراث العربي . وزارة الثقافة . دمشق . ٢٠٠٧م.
- المدخل إلى عصر النهضة العربية . جامعة تشرين . اللاذقية . ٢٠٠٦م.
- المذاهب الاقتصادية الكبرى . جامعة تشرين . اللاذقية . ٢٠٠٨م.
- المذاهب الجمالية . جامعة تشرين . اللاذقية . ٢٠٠٦م.
- مكيافيليَّة ونيتشويَّة تربوية: نحو سلوك تربوي عربي جديد . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ١٩٩٨م.
- ملحمة المجانين (ملحمة شعرية) . دار حدوس وإشراقات . عمان . ٢٠١٥م.
- من رسائل أبي حيان التوحيدي . وزارة الثقافة . دمشق . ٢٠٠١م.

- من يسمم الهواء؛ ظاهرة السرقة في عالمي الفكر والأدب . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ٢٠٠٥م.
- الموت من دون تعليق (قصص قصيرة جداً) – دار الأصالة للطباعة . دمشق . ١٩٩٤م.
- نزيف العقل العربي؛ رؤية في هجرة الكفاءات العربية . العالم العربي . عمان . ٢٠١٦م.
- النظام الاقتصادي العالمي الجديد . مكتبة دار الفتح . دمشق . ١٩٩٣م .
- النظام الاقتصادي العربي؛ واقع ومشكلات ومقترحات . ط١: دار إنانا . دمشق . ٢٠٠٥م. ط٢: دار إنانا ٢٠١٠م.
- نهاية الفلسفة . دار الفكر الفلسفي . دمشق . ١٩٩٩م.
- هؤلاء أَساتذتي : من رواد الفكر العربي المعاصر في سوريا – دار الثقافة – دمشق – ١٩٩٤م.
- هؤلاء أَساتذتي : من رواد الفكر العربي المعاصر في سوريا (ط٢) – دار الفكر الفلسفي – دمشق – ٢٠٠٣م.
- همس الهوى (خواطر) دار الأصالة للطباعة . دمشق . ٢٠٠٨م.
- وظيفة الفن . حدوس وإشراقات للنشر . عمان . ٢٠١٣م.
- يصغر أمامك الكلم (شعر) . دار حدوس وإشراقات . عمان . ٢٠١٥م.



الفهرس


The Arab World
for Publishing

THE PROBLEM OF MULTIPLE CURRICULA

BY BROF. Dr.

EZZAT ASSAYED AHMAD

Historical And Political Study

Publisher

The Araboc World for publishing

Amman. 2017

Emil: sameah3@gmail.com

هذا الكتاب

يعرض هذا الكتاب في نصفه الأول تقريباً لمشكلة تعددية المناهج بالمطلق أو العام في البحث والتفكير والمناقشة والتربية والتعليم... وفي النصف الثاني يتخذ من المشكاة السورية أنموذجاً لمشكلة تعددية المناهج التربوية التي فرضت على السوريين فرضاً استثنائيًا منقطع النظير. مهما كانت الآراء والمواقف فثمّة حقيقة فوق الخطوط كلّها: تعدد المنهج منطقيًّا مسألة مهمة وضرورية، ولكنّهُ في الاستثناء السوري مسألة خطيرة تأكل الهوية الثقافية والاجتماعية والانتمائية ليس لطالب أو آلاف الطلاب السوريين بل للهوية السورية بالمجمل. والحلول كثيرة نظريًّا ولكنّها تكاد تكون متعذرة التطبيق لوجود عوائق لا يمكن تجاوزها.

إشكالية تعدد المناهج

الأستاذ الدكتور عزت السيد أحمد

إشكالية تعدد المناهج

دار العالم العربي للنشر

The Arab World for Publishing

2017